

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS
À L'ÉGARD DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE
EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE À MONTRÉAL

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
RODRIGO OLIVENCIA
OCTOBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu se réaliser sans l'aide précieuse de plusieurs personnes. J'aimerais d'abord remercier profondément Madame Gladys Jean qui a dirigé cette étude de façon très professionnelle et qui a été d'une grande responsabilité. Sa disponibilité, sa compétence et ses conseils judicieux m'ont permis de mener à terme cette étude. Je lui en suis très reconnaissant.

Je remercie également Madame Astrid Berrier qui a dirigé la première partie de cette étude. Sa connaissance de la problématique de la recherche, ses remarques et ses commentaires, toujours pertinents, m'ont beaucoup aidé dans la préparation de ce long travail de recherche. Toute ma gratitude.

Merci aux conseillers pédagogiques et aux responsables universitaires qui m'ont permis d'entrer en contact avec les enseignants. Aussi, je remercie tous les professeurs de français langue seconde qui ont participé à cette étude avec beaucoup d'intérêt.

Je tiens à remercier sincèrement les membres de ma famille qui ont su m'encourager dans les moments les plus difficiles. Merci à ma mère, Susilén, pour son soutien indéfectible. Merci à mes grands-parents, Humberto et Consuelo, pour leur amour, leur générosité et leur bonté.

Ce travail m'a demandé beaucoup de temps et de sacrifices. Merci à mes amis et à mes compagnons de vie et de bonheur qui ont su m'appuyer dans la poursuite de mes objectifs, et à leur grande compréhension.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	vi
Résumé	vii
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1. Le but de l'étude	4
1.2. La pertinence de la recherche	6
Chapitre 2. Cadre théorique	8
2.1. Quelques concepts opératoires	8
2.1.1. Langue et culture en classe de FLS	8
2.1.2. Culture et civilisation	11
2.1.3. Stéréotype, altérité et malentendu culturel	15
2.1.4. FLS/FLE: délimitation des deux champs didactiques	19
2.1.5. Pluriculturel, multiculturel et interculturel : définitions . .	21
2.2. L'interculturel en didactique des langues	26
2.2.1. La compétence de communication interculturelle	26
2.2.2. Activités et stratégies didactiques	31
2.2.3. La formation à l'interculturel	37
2.2.4. Les conceptions professionnelles des enseignants	43

Chapitre 3. Démarche méthodologique	53
3.1. La recherche qualitative	53
3.2. La subjectivité dans la recherche qualitative	54
3.3. L'instrument de cueillette de données: l'entretien qualitatif	56
3.4. L'échantillonnage	58
3.5. Les instruments de recherche	60
3.6. Pré-expérimentation et validation du questionnaire	61
3.7. Le protocole de recherche	61
3.8. Le déroulement des entretiens	62
3.9. Analyse et interprétation des données	66
 Chapitre 4. Résultats	 70
4.1. Le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel	70
4.1.1. La formation interculturelle des professeurs de FLS	71
4.1.2. L'intérêt des enseignants pour la formation à l'interculturel	72
4.1.3. L'expérience des sujets avec l'altérité	75
4.1.4. L'expérience interculturelle et les démarches pédagogiques	76
4.2. La culture dans l'enseignement du FLS	78
4.2.1. Les priorités des répondants en tant qu'enseignants	78
4.2.2. Le matériel pédagogique privilégié par les enseignants	80
4.2.3. Les activités d'enseignement de la culture	83
4.2.4. Les contenus privilégiés dans l'enseignement de la culture	86
4.2.5. Le temps alloué à l'enseignement de la langue et de la culture	89
4.2.6. Les malentendus culturels	93
4.3. La dimension interculturelle en classe de langue	98
4.3.1. Les motivations des étudiants par rapport à la culture cible	98
4.3.2. La compétence de communication interculturelle	99
4.3.3. Les effets de l'éducation interculturelle	103

4.3.4. Le risque de renforcement des stéréotypes	107
4.3.5. Les acquis préalables au développement de la CCI	109
4.3.6. Démarches de médiation culturelle	110
Chapitre 5. Discussion	115
5.1. Le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel.	115
5.2. Les opinions des enseignants sur l'enseignement de la culture .	118
5.3. Les opinions des enseignants sur la dimension interculturelle .	123
Conclusion	126
Appendice A	
Données sociologiques des 15 répondants	132
Appendice B	
Protocole de recherche	135
Appendice C	
Guide d'entretien (version préliminaire)	137
Appendice D	
Version finale du questionnaire d'entretien	142
Références	145

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FLE.....	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
LS.....	Langue seconde
LE.....	Langue étrangère
MELS.	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
CCI	Compétence de communication interculturelle

RÉSUMÉ

La réflexion sur la question du rôle de l'interculturel en classe de langue et le développement des compétences socioculturelles constitue un domaine de recherche relativement récent dans un contexte international caractérisé par la globalisation des technologies de la communication, une nouvelle dynamique démographique issue des déplacements migratoires vers les pays nord-occidentaux et l'instantanéité des échanges culturels, intellectuels et audiovisuels.

Ce renouveau dans l'enseignement/apprentissage culturel en français langue étrangère/français langue seconde (FLE/FLS) se traduit par une démarche didactique interculturelle permettant à l'apprenant de lutter contre les réflexes d'ethnocentrisme et les comportements stéréotypés subséquents et de développer des habiletés cognitivo-affectives afin de produire des comportements appropriés à une communication efficace dans une situation socioculturelle déterminée.

Cette recherche exploratoire a été réalisée dans le but de dresser un portrait de la démarche didactique interculturelle des enseignants de français langue seconde aux adultes par le biais d'informations et d'opinions recueillies auprès de ceux-ci à l'égard de leur formation à l'interculturalité et de leurs pratiques éducatives.

L'adoption d'une approche qualitative nous a permis d'analyser des données recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées. La pré-expérimentation, réalisée auprès de trois enseignants, nous a aidé à valider le guide d'entretien ainsi que les modalités de l'entrevue. La collecte finale des données a été menée auprès d'une quinzaine d'enseignants œuvrant dans un centre de francisation pour adultes allophones appartenant à une commission scolaire de l'île de Montréal et dans une école de langues d'une université francophone de la même ville.

Nos modèles de départ ont été les études de Lies Sercu (2001b, 2004a, 2005) sur les conceptions professionnelles des enseignants européens de langues vivantes par rapport à la mise en œuvre de la compétence communicative interculturelle.

Nous avons constaté que les enseignants ne se considèrent pas suffisamment formés ni outillés en matière d'éducation interculturelle. De plus, la description qu'ils font de leurs pratiques pédagogiques en salle de classe révèle que les professeurs n'ont pas encore abandonné l'enseignement traditionnel de la culture. Par ailleurs, leurs objectifs sont rarement décrits en termes d'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Il faut donc promouvoir davantage la nécessité d'intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLS.

Mots clés : éducation interculturelle, enseignement des langues, français (langue seconde), formation des enseignants, communication interculturelle, compétence communicative, diversité.

INTRODUCTION

La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse est un phénomène social contemporain qui n'est pas sans avoir de répercussions sur les systèmes d'éducation de la plupart de nos sociétés. Au Québec, comme ailleurs au Canada et dans le monde, les établissements d'enseignement font face à la nécessité de prendre en considération cette diversité tant sur le plan de la gestion que sur le plan de la pratique éducative. Par ailleurs, dans le contexte *post 11 septembre*, il est indispensable d'accorder une attention particulière aux attitudes et préjugés relatifs à certaines communautés culturelles et aux dérapages intolérants concernant la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans le milieu scolaire.

L'intégration linguistique des nouveaux arrivants et la scolarisation des élèves immigrants d'origines de plus en plus diversifiées constituent des enjeux majeurs pour le système d'éducation québécois afin de favoriser leur intégration à la communauté d'accueil. Si la classe de langue a toujours constitué un espace privilégié de rencontre avec l'Autre et la diversité culturelle, la classe de français langue seconde contribue, en plus, à garantir l'accès à la langue commune et à susciter le sentiment d'appartenance à la société québécoise.

La réflexion sur la question du rôle de l'interculturel en classe de langue seconde ou étrangère (LS/LE) constitue un domaine de recherche relativement nouveau. En effet, le concept de compétence interculturelle est apparu depuis une vingtaine d'années dans le monde des entreprises et des organisations diverses où il continue de nos jours d'être prédominant, pour s'introduire graduellement dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement des langues secondes ou de spécialité.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, on reconnaît désormais que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences purement linguistiques, discursives ou sociolinguistiques, mais qu'ils doivent également développer une compétence de communication interculturelle afin de nouer des relations d'égal à égal avec des locuteurs de la langue cible, tout en prenant conscience de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs.

Or, la promotion de la dimension interculturelle en classe de langue-culture requiert la mise en œuvre d'interventions pédagogiques efficaces de la part des enseignants, lesquels sont censés posséder en amont les compétences culturelles nécessaires afin d'assumer pleinement ce rôle éducatif élargi.

C'est dans cette perspective que se situe notre étude. Son objectif est d'explorer les conceptions professionnelles des enseignants de français langue seconde (FLS) à l'égard de leur formation à l'interculturalité et de leurs pratiques éducatives relatives au développement de la compétence interculturelle chez des apprenants allophones adultes de la région montréalaise.

Notre travail s'articulera autour de cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique. Il présente notre sujet d'étude, l'état de la question, le problème à résoudre, les objectifs à atteindre ainsi que les questions de recherche. Le deuxième chapitre nous permettra de présenter le cadre théorique de référence sur lequel s'appuiera cette étude, ainsi que les concepts opératoires sous-jacents à la problématique de notre recherche. Le troisième chapitre explicitera les caractéristiques de la collecte de données, les modalités des entrevues réalisées et le type d'analyse privilégié. Le quatrième et le cinquième chapitres seront consacrés à la description et à l'interprétation des données obtenues dans le cadre des entrevues avec les enseignants sur leurs conceptions professionnelles à l'égard de la dimension interculturelle dans leur formation initiale et continue ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques actuelles. Finalement, la conclusion résumera les principaux résultats obtenus, les principales conclusions que nous en avons tirées, et proposera quelques avenues de recherche sur notre sujet d'étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre pose les prémisses de notre problématique en décrivant l'état de la question sur les opinions des enseignants de langues en matière de compétence de communication interculturelle. Le problème plus précis de la recherche fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. Nous terminons par les questions de recherche et la pertinence de la recherche.

Le développement de la dimension interculturelle de l'enseignement des langues suppose des défis de taille pour la formation initiale et continue des enseignants, car désormais ceux-ci sont appelés à jouer un rôle éducatif élargi : ils doivent avoir la capacité de créer, en classe, les conditions d'un engagement personnel des apprenants sur le plan intellectuel et affectif, tout en favorisant la promotion de certaines attitudes, connaissances et aptitudes leur permettant d'interagir efficacement dans des situations interculturelles et dans des contextes culturels divers. Afin de remplir leur tâche, les enseignants doivent être suffisamment formés à la médiation culturelle. Pour ce faire, ils doivent effectuer eux-mêmes un apprentissage impliquant un engagement personnel ainsi qu'une réflexion sur les expériences déjà acquises (Byram, 2002). C'est la question de la qualité de cette formation à l'interculturel qui nous a poussé au choix de ce sujet. Comme nous le verrons plus tard, aucun travail, à notre connaissance, n'a cherché à repérer les conceptions professionnelles des enseignants québécois de langue seconde en ce qui concerne leur formation à l'interculturel et la mise en œuvre de cette dimension en classe de FLS. C'est par ailleurs par le biais d'une exploration de ces conceptions que de nombreuses recherches européennes ont pu dresser un portrait des démarches didactiques interculturelles des enseignants. Nous adapterons également cette méthode de recherche.

De nos jours, nous constatons un intérêt sensible et accru sur la prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues, comme en témoigne le nombre croissant de publications scientifiques et de thèses soutenues dans ce domaine. Sur la scène éducative québécoise, cette préoccupation se traduit par la mise en œuvre de politiques interculturelles du MELS et des commissions scolaires. Au niveau international, les orientations en matière d'enseignement du FLE s'inspirent largement des directives préconisées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui souligne l'importance de la prise de conscience interculturelle parmi les compétences générales à acquérir pour l'utilisateur/apprenant d'une langue étrangère.

Par ailleurs, depuis un certain nombre d'années, des chercheurs européens et nord-américains se sont intéressés aux opinions des enseignants en ce qui concerne la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Ainsi, Lussier *et al.* (2007) se demandent :

Quel rôle l'enseignant se donne-t-il dans la mise en œuvre d'une telle démarche ? Est-il formé en ce sens ? Peut-il jouer ce rôle ? Veut-il jouer ce rôle ? Quelle place accorde-t-il à l'enseignement de la compétence de communication interculturelle ? (p.41)

1.1 Le but de l'étude

Plusieurs études ont été menées dans le domaine de la formation et des représentations des enseignants à l'égard de la dimension culturelle dans l'enseignement de langues. Nous pensons notamment aux travaux de Moldoveanu et Dumitru (2004), Mujawamariya (2004), Mukamurera, Lacourse et Lambert (2006), Byram et Risager (1999), Lussier *et al.* (2003), Sercu (2001b) et Aleksandrowicz-Pędich *et al.* (2005).

Bon nombre de ces études, dont nous ferons état dans le cadre théorique, ont démontré que, bien que reconnaissant le rôle considérable attribué à la compétence de communication interculturelle et malgré la volonté de cautionnement des objectifs interculturels dans le processus d'enseignement, les professeurs de langues vivantes se réclamant majoritairement de l'approche communicative, n'ont pas encore abandonné l'enseignement traditionnel de la

culture. Leurs perceptions et la prise en compte de la dimension interculturelle en classe de langue dépendent, par ailleurs, de facteurs tels que l'âge, l'expérience, la formation initiale et continue, l'outillage méthodologique ainsi que les expériences interculturelles personnelles des enseignants.

Il est à signaler que dans le cas des recherches mentionnées ci-dessus, les échantillons étaient constitués d'enseignants pour la plupart non natifs de français, anglais ou allemand langue étrangère au niveau secondaire et exerçant leur métier auprès d'une clientèle lycéenne plutôt homogène avec laquelle ils partageaient, généralement, une citoyenneté et une langue communes.

Quant à nous, notre intérêt se portera sur les opinions des professeurs natifs et non natifs de FLS œuvrant auprès d'une clientèle adulte (étudiants internationaux et anglo-canadiens, immigrants et réfugiés) dans le milieu communautaire et universitaire de Montréal.

Visant ainsi à repérer les perceptions des enseignants sur le rôle de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLS aux adultes à Montréal, la présente étude essaye de répondre à un besoin éducatif spécifique : celui de mieux connaître les conceptions des enseignants quant à leur formation à l'interculturel, l'outillage didactique qui est mis à leur disposition et la place faite à cette approche dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

Afin d'analyser les perceptions des praticiens face aux modèles des théoriciens de l'interculturel, nous reprendrons partiellement les analyses de Sercu *et al.* (2001b, 2003, 2004a, 2005) et d'Aleksandrowicz-Pedich *et al.* (2005) sur les conceptions professionnelles des enseignants européens de langues étrangères par rapport à la mise en œuvre de la compétence de communication interculturelle et de ses composantes pédagogiques : savoirs, attitudes et aptitudes.

L'adoption d'une approche qualitative nous permettra de recueillir des données par le biais d'entrevues non-directifs. Ces entretiens ont été menés auprès d'une quinzaine d'enseignants œuvrant dans un centre de francisation pour adultes allophones appartenant à une commission

scolaire de l'île de Montréal et dans une école de langues d'une université francophone de la même ville.

La recherche sera structurée autour de trois axes de recherche, à savoir : 1) le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel ; 2) la culture dans l'enseignement du FLS ; et, 3) le développement de la dimension interculturelle en classe de langue.

Trois questions de recherche serviront de fil conducteur à ce travail: 1) Dans quelle mesure les enseignants de FLS se perçoivent-ils suffisamment formés et outillés en matière d'éducation interculturelle? ; 2) Comment les enseignants décrivent-ils leurs pratiques d'enseignement de la culture ? ; et, 3) Quelle est l'opinion des enseignants sur la place revenant à la dimension interculturelle en classe de FL2 ?

1.2 La pertinence de la recherche

La pertinence et l'originalité de notre travail de recherche reposent sur le fait qu'il concerne les conceptions professionnelles d'une catégorie spécifique d'enseignants qui, à notre connaissance, n'ont pas été l'objet d'études particulières alors que l'apprentissage du vivre-ensemble et l'intégration harmonieuse des nouveaux arrivants à la société d'accueil constituent des enjeux d'une actualité incontestable au Québec.

Dans le contexte québécois, nous ne possédons, à notre connaissance, aucune information nous permettant de mettre en place des interventions pédagogiques adaptées en fonction des besoins et des attentes des enseignants de français langue seconde. Nous espérons donc apporter une contribution modeste, mais utile, dans la réflexion sur la place de la culture dans nos salles de classe.

Le chapitre qui suit précise des concepts opératoires tels que la culture, l'interculturel, la civilisation et les stéréotypes. Il présente ensuite les composantes du modèle de compétence de communication interculturelle, les contenus et les activités privilégiés dans une telle approche ainsi que la question de la formation des professeurs. En d'autres mots, il rapporte

ce que sont les bases théoriques de la pédagogie de l'interculturel et ce que sont les applications didactiques de cette démarche en classe de FLS.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre présente le cadre théorique qui a guidé notre réflexion sur les représentations des enseignants à propos de leur gestion de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue seconde. Il comporte trois parties. La première partie est consacrée à préciser des concepts opératoires comme la culture, l'interculturel, la civilisation, les stéréotypes et le français langue seconde/étrangère. Ces concepts offrent un point d'appui à cette investigation afin de mieux cerner les rapports entre langue et culture dans un contexte de francisation à Montréal. La deuxième partie présentera les enjeux du modèle de compétence de communication interculturelle, les contenus et les activités à privilégier et le travail sur les stéréotypes en classe de langue. La dernière partie abordera la question de la formation des professeurs à l'interculturel et leurs opinions quant au développement de cette dimension dans leur expérience quotidienne de l'enseignement.

2.1 Quelques concepts opératoires

2.1.1 Langue et culture en classe de FLS

D'une manière générale, la culture bénéficie, de nos jours, d'un certain engouement en didactique des langues, alors que dans les méthodes structurales, elle était considérée plutôt comme une composante secondaire par rapport à la langue elle-même qu'il fallait enseigner avant tout. Selon Defays et Deltour (2003, p. 67) l'émergence de cette nouvelle donne pédagogique peut s'expliquer par trois types de raisons. Tout d'abord, parce que «le principe et la finalité de l'apprentissage d'une langue résident dans la rencontre de l'Autre et le questionnement sur soi». Ensuite, parce que la linguistique, depuis plusieurs années, démontre que la communication dépasse largement le cadre des mots et de la structure des phrases (connotations, sous-entendus, implications, etc.). Finalement, en raison des conflits armés, interethniques et interreligieux contemporains, les systèmes éducatifs de la plupart des pays misent sur le développement des compétences langagières et, de plus en plus,

culturelles, afin de rapprocher les individus et les peuples. Autrement dit, de nos jours, la culture en classe de langue joue un rôle non négligeable en tant que voie vers la tolérance, la compréhension et la paix.

L'enseignement d'une langue comporte nécessairement des références explicites et implicites à l'ensemble culturel dont on extrait la langue en question (Byram, 1992, p. 66). D'après Porcher (1995, p.53), cet enseignement « s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures (deux au moins) ». On se trouve, par conséquent, dans une situation interculturelle. S'ajoute à cela le fait que l'on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit. Conséquemment, les échanges langagiers deviennent « des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (Bourdieu, 1982, p. 14). Dans cette perspective, la langue demeure un phénomène sociohistorique, un vecteur des représentations que les apprenants se font de l'autre culture (Lussier, 2000) et qui possède « une infinie capacité de générer des rapports de force symboliques » susceptibles de façonner notre perception du monde social (Lussier, 2005b, p.142). Ainsi, loin de n'être qu'instrument de communication, la langue impose aux locuteurs « un mode de lecture particulier du réel » (Blondel, 1998, p. 6).

En ce qui a trait aux rapports entre la langue et la vision du monde, Carbó (2006) soutient que, bien que de nos jours, une bonne partie de la communauté scientifique conteste -du moins dans sa version forte- le déterminisme linguistique de l'hypothèse dite de Sapir-Whorf selon laquelle les langues déterminent les systèmes de pensée, il est généralement admis qu'il existe un rapport étroit entre les catégories du langage d'une part, et la façon dont l'individu conçoit et interprète le monde qui l'entoure et le type de comportement qu'il adopte, de l'autre.

Ainsi, tout en partageant la conception bourdieusienne sur les fonctions symboliques des rapports linguistiques que nous venons d'évoquer, Byram (1992) estime que la langue ne peut s'employer sans comporter des références extérieures, même dans le cadre d'un cours de langue vivante. Ce qui explique que la didactique des langues devienne une *didactique des*

langues-cultures, le trait d'union servant ici à indiquer «que l'une est dans l'autre et l'autre dans l'une» (Galisson, 1994, p. 25). Cette didactique/didactologie des langues-cultures marque, donc, la jonction entre le linguistique et le culturel.

Paradoxalement, pendant des décennies, l'enseignement des langues a été marqué par une forte opposition entre les deux composantes en question (Fener, 2002, p. 122), constatation faite également par Byram (*op.cit*). Selon cet auteur, l'extraction de la langue de l'ensemble culturel afin de permettre aux élèves de mieux la percevoir reste une pratique courante dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, en accordant souvent un statut différent à la langue par rapport à celui de la culture, celle-ci se voit généralement subordonnée à la langue enseignée (Proscolli, 2001, p. 3).

On continue souvent à procéder comme si ces deux aspects étaient dissociables et on sépare leur enseignement. Ainsi dans bien des écoles ou des méthodes de français langue étrangère, on réserve aux publics avancés l'approche de textes « culturels » ... à moins qu'on ne les escamote complètement au profit d'écrits utilitaires, rédigés dans un français dit « fonctionnel » [...]. L'intérêt se porte exclusivement sur le message à communiquer, l'essentiel se trouve hors du langage, lequel est considéré comme transparent puisqu'il n'est qu'un instrument, le support de la transmission. (Blondel, Alain *et al*, 1998, p.6)

Or, la communication déborde nécessairement les actes de paroles en raison de facteurs tels que le contexte, l'implicite, la proxémique, la kinésique, etc. (Berrier, 1995). Byram et Tost Planet (2000) soutiennent que son efficacité requerrait par ailleurs l'acquisition de points de vue différents, l'analyse critique de soi-même et de la société qui nous entoure. Avis partagé également par Girard (1995, p. 59) dont la boutade suivante traduit bien le besoin de dépassement du sens restrictif attaché au mot *communication* : «si on ne communique que pour demander le chemin de la poste ou l'heure du prochain train, on ne va pas très loin dans l'initiation à la culture étrangère».

Bref, bien qu'il existe, encore de nos jours, une séparation pédagogique dans l'enseignement de la langue et de la culture, séparation «consommée de fait» aux dires de Abdallah-Pretceille et Porcher (1996, p.114-115), les deux éléments restent indissociables et, par conséquent, tout énoncé est culturel (Robert, 2002, p. 46-47). En définitive, tout

enseignement en classe de langue comporte des références explicites et implicites à l'ensemble culturel dont on a extrait la langue en question (Byram, 1992).

Nous rejoignons ici Abdallah-Pretceille et Porcher (*op. cit.*, p.114-115) pour dire que le renforcement du clivage pédagogique langue/culture « ne permet aucunement de résoudre de manière opérationnelle la question de l'enseignement des cultures autrement que sur le modèle anecdotique dans lequel il est actuellement enlisé ». Mais, au fait, qu'entend-on par les termes *culture* et *civilisation* lorsque l'on parle du passage de l'approche civilisationnelle à l'approche (inter)culturelle ? (Defays et Deltour, 2003) À quels concepts et à quelles méthodes s'opposent-ils ?

2.1.2 Culture et civilisation

Afin de bien délimiter et de clarifier l'objet d'étude, certaines précisions terminologiques s'imposent d'autant plus que la forte polysémie qui affecte les notions de *culture*, une « notion brouillée » selon Janitza (1995, p. 48), et d'*interculturel* renvoie à une ambiguïté conceptuelle qui est partiellement expliquée par leur récente apparition dans le champ de la didactique des langues secondes (Nikou, 2002). De ce fait, le concept de culture, tout comme celui d'identité, apparaît comme « pourvoyeur de polémiques, car soumis à des manipulations idéologiques diverses » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 7).

D'après Lüsebrink (1998), la notion de culture revêt au moins deux significations générales. La première renvoie à un concept pouvant être défini comme sémiotique et prédominant dans le domaine des sciences humaines : il fait référence à un ensemble de textes et d'œuvres d'art canonisés ; c'est-à-dire, la culture dite classique ou la culture avec un grand C (Lussier, 2007, p.7), laquelle est associée à un ensemble de créations de l'esprit humain (Mellouki, 2004, p. 8-9). La deuxième signification, d'orientation anthropologique et sociale, se réfère « aux modes de vie, aux modèles de conduite, aux croyances, aux coutumes et aux manières d'être et de penser partagés par les membres d'une collectivité ou d'un groupe social » (Mellouki, *ibidem*). Autrement dit, à partir de cette deuxième définition, la culture est perçue comme une grille d'interprétation et de construction des comportements humains (Collès, 2004).

Étant donné la polysémie ambivalente du mot (Sayad, 1987; Cuche, 1999), déjà mentionnée plus haut, et face à l'impossibilité de produire une définition satisfaisante de ce concept, nous avons retenu, afin de mieux encadrer notre démarche, la définition de culture proposée par Gohard-Radenkovic (2004) et selon laquelle

une culture n'est pas un objet extérieur, un produit, une réalité en soi. Elle se définit comme un ensemble de significations, formant entre elles un «système» qui se reproduit et reproduit ses constantes et ses différences, assurant ainsi la permanence ou la transformation des modèles, mythes, mots, représentations, attitudes et comportements. (p. 106)

À notre avis, cette définition, de base anthropologique, illustre bien le caractère dynamique et multidimensionnel de la culture. Elle nous permet de visualiser cette dernière comme un réseau de significations à construire et à reconstruire par un individu, mais sujet à des réinterprétations, par celui qui construit (Geertz, 2000 ; Byram, 1992). Rappelons que, dans le même esprit, le MELS (2001, p. 34) identifie la culture à une «fédération de symboles, de signes et d'objets privilégiés où le monde prend sa forme et sa signification pour une communauté de conscience».

À l'instar de Byram (1992), nous croyons qu'une telle définition accorde une place centrale à la langue, perçue désormais comme un des principaux véhicules de significations, tout en dépassant une conception rigide et mosaïque des cultures où les systèmes évolueraient sans interpénétration ni intercompréhension. (Abdallah-Pretceille, 1996).

Caractérisée par la diversité et située à l'extérieur et à l'intérieur de l'être humain, la culture échappe à l'uniforme et au monolithique (Belkaïd, 2000). Il y a donc une réélaboration personnelle et subjective que chaque individu effectue, tout en se réappropriant et recréant les formes culturelles d'une culture globale apparemment homogène.

Toute catégorisation, toute définition objective comporte un risque de présenter les cultures – et/ou l'identité culturelle comme de nouveaux déterminismes. L'individu devrait dans une telle perspective, subir et donc se conformer à son appartenance culturelle. Cela reviendrait à nier toute participation de l'individu dans l'élaboration

même de la culture: élaboration construite en fonction d'un certain nombre de variables comme l'âge, le sexe, le statut.... et la personnalité. (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 20-21)

Jusqu'à la fin des années 1940, dans la tradition de l'enseignement des langues vivantes, notamment dans l'enseignement du FLE, la culture, en tant que *civilisation*, se subordonnait à la littérature ou se limitait à fournir des informations sur des disciplines telles que la géographie, l'histoire, l'art ou les sciences. Autrement dit, il s'agissait de diffuser la culture formelle, officielle du pays dont on enseignait la langue (Barros Garcia, 2005). L'objectif primordial étant de «faire connaître ces monuments de la tradition, les institutions, les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires» (De Carlo, 1998, p. 25). La civilisation était donc, selon Defays et Deltour (2003, p. 68-69) «la partie émergente de la culture, celle que l'on aperçoit d'abord lorsqu'on visite un pays étranger, lorsqu'on rencontre ses ressortissants», des notions dont il est difficile de rendre compte sans sombrer dans la fossilisation et le réductionnisme (Abdallah-Pretceille, 1999). La civilisation restait donc associée à la culture savante assimilée à la connaissance d'auteurs, de créateurs, de dates, de faits, de monuments, etc. (Galisson, 1991).

Selon Tost Planet (2002, p. 45) on continue, encore de nos jours, à désigner par le terme *civilisation*, «les pages que l'on retrouve généralement à la fin des unités didactiques et qui sont censées préparer les apprenants à percevoir des réalités différentes de celles qu'ils connaissent, à découvrir des modes de vie», avec, en prime, «quelques éléments de la Culture avec un grand C, du pays où l'on parle la langue cible».

Selon Blondel (1998), l'idéologie sous-jacente tendait à former les étrangers à l'image des natifs, en l'occurrence, dans le cas du FLE, les Français. Galisson (1991, p.114) précise qu'il s'agissait de «fabriquer des Français cultivés», «nantis des connaissances livresques», alors que, paradoxalement, selon Blondel (1998), les étrangers ne souhaiteraient pas passer pour des natifs, mais être acceptés pour ce qu'ils sont, comprendre les locuteurs francophones dans leur vie quotidienne et être compris par eux.

Par conséquent, Claes (2003) affirme que l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue et dépasser le niveau de civilisation *-landeskunde*, en langue

allemande-, pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyances et la vision du monde. Il semble donc rejoindre Galisson (1991, p.116) lorsque celui-ci affirme que « ce qui manque prioritairement aux étrangers désireux de communiquer, c'est, en plus de la langue, la culture partagée des natifs. [...] Attitudes, comportements, représentations, coutumes, dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture ».

Le glissement progressif du terme de civilisation à celui de culture n'est pas non plus sans signification et dépasse largement le simple jeu sémantique [...] L'évolution de la didactique, avec l'émergence de la socio et de l'ethnolinguistique, de la linguistique de l'énonciation et de notions comme la compétence de la communication, ne permet plus de penser cette approche des civilisations en termes de chapitre «supplémentaires» par rapport à un apprentissage qui serait d'ordre strictement linguistique. [...]. Il n'est plus question de présenter une culture comme un objet statique, figé, situé hors du temps net de l'espace. (Abdallah-Pretceille, 1996, p.171)

Bien que ces connaissances puissent s'avérer utiles dans la compréhension de l'histoire d'un peuple et de ses visions du monde, la plupart des spécialistes en didactique des langues reconnaissent l'aspect limité de cette approche (Denis et Matas Pla, 2002), laquelle se limite à un discours sur l'Autre, tout en empruntant une démarche descriptive, qui reste extérieure aux individus :

L'introduction en force, dans les sciences humaines et pédagogiques du « je », ainsi que l'émergence de nouveaux rapports sociaux, orientent davantage les intérêts et les interrogations sur la culture des individus que sur la civilisation d'un pays. (Abdallah-Pretceille, 1996, p.171)

Nous observons donc que le glissement du civilisationnel au culturel traduit une ouverture, mais surtout, une réorientation. On est passé du savoir dispensé sur le mode accumulatif et supplémentaire ou optionnel -par rapport au linguistique- à l'ouverture sur la dimension communicative, en passant par «l'intronisation de la compétence de communication et l'institutionnalisation de l'usage des documents authentiques» (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p.105-112), sans sortir du caractère d'instrumentalisation de la langue. L'accent est encore mis sur l'accroissement de la compétence de l'énonciateur selon un schéma linéaire de l'énonciation. En définitive, selon Abdallah-Pretceille et Porcher (*ibidem*),

l'élargissement au culturel, au non-verbal et la prise en compte du contexte n'ont pas entièrement remis en cause la polarisation sur le message et sur sa source de production.

2.1.3 Stéréotype, altérité et malentendu culturel

Afin de reconnaître la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui caractérise la grande majorité des sociétés nord-occidentales parmi lesquelles se trouve la société québécoise contemporaine et dans le but de faciliter l'intégration linguistique des nouveaux arrivants à la vie du pays d'accueil, le MELS a mis en œuvre une politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle intitulée « Une école d'avenir ». Dans ce document, le MELS, propose la définition suivante d'éducation interculturelle :

La notion d'éducation interculturelle [...] désigne toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. [...]. Cette éducation suppose que chacun et chacune prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité, de quelque forme qu'elle soit, et ainsi mieux communiquer avec l'autre. (MELS, 1998, p. 2)

Toujours selon la même politique gouvernementale, la gestion de la diversité ethnoculturelle au Québec se base sur trois principes d'action : la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, la promotion de l'égalité des chances et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Ces principes d'action sont, par ailleurs, étroitement liés à l'idée d'acceptation de l'altérité et plus concrètement, à la mise en place de mesures afin d'éliminer les stéréotypes dans les manuels scolaires¹.

Selon Lussier (2001), dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLS au Québec, la pertinence d'une telle approche devrait se traduire non seulement par des stratégies de déconstruction des images stéréotypées, mais encore par un travail d'ouverture à l'altérité et de promotion d'attitudes d'empathie :

¹ Pour ce qui concerne l'analyse de stéréotypes dans le matériel pédagogique en FLS, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Berrier (1992), Cordier (2003), El Hélou (2006) et Lebrun (2006).

Nous ne pouvons plus restreindre l'enseignement de la langue seconde à des éléments folkloriques, des artefacts ou même de stéréotypes comme on le retrouve trop souvent dans le matériel pédagogique. Il est temps de délaissé les unités d'apprentissage portant sur le Carnaval de Québec, la cabane à sucre et les Acadiens. Nous pensons à une compétence culturelle davantage axée sur la compréhension de l'Autre, sur l'ouverture à l'autre culture. Nous avons une discipline qui, de par sa nature, devrait favoriser l'ouverture aux autres cultures, à l'altérité, voire même à l'empathie. Mais, cet aspect de l'enseignement/ apprentissage d'une langue est encore trop peu exploré ou [...] limité à des événements, des faits, des artefacts. (Lussier, 2001, p. 5-6)

Nous nous attèlerons, donc, ici, à la recherche d'une définition pertinente d'altérité et de stéréotype : deux notions clés à maîtriser afin de mieux comprendre le processus d'interculturalisation de la formation ainsi que sa mise en pratique sur le terrain scolaire.

Commençons par le concept d'altérité. Dans le contexte d'une démarche interculturelle, l'altérité fait référence à la découverte de l'Autre, à partir des conceptions et des points de vue de l'Autre, non seulement en tant que produit culturel, mais en tant qu'intériorité, en tant qu'être –sujet comme moi- avec son humanité (Groux, 2002). La définition d'altérité que nous avons retenue est celle de Cuq (2003) :

L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable); il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des égos (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego avec droits et devoirs. (p.17)

L'apprentissage de la diversité et l'ouverture sur le monde prônés par le MELS (1998) passe donc par une prise de conscience de la diversité, une préparation à la vie dans une société pluraliste et une meilleure compréhension, de la part des apprenants, des rapports existants entre la diversité et l'unité, le particulier et l'universel et l'identité et l'altérité.

Pour sa part, la Commission scolaire de Montréal essaye de répondre au défi d'intégration d'une population scolaire multiethnique avec sa *Politique interculturelle*, laquelle évoque également le besoin de développer « des pratiques qui traduisent les valeurs éducatives de respect de l'Autre dans sa différence, d'accueil de la pluralité, de maintien de rapports

égalitaires entre les personnes et de rejet de toute forme d'exclusion ou de violence » (CSDM, 2006, p.1).

Or, on sait que le stéréotype constitue l'un des écueils les plus dangereux dans la perception de l'Autre (Pham Thi, 2002) ainsi qu'une source de malentendu culturel en tant qu'élément extralinguistique biaisant le décodage du métamessage émis par le locuteur. Selon Beacco (2000, p. 119), les représentations stéréotypées « constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisables dans les argumentations ordinaires ». Maréchal (2004, p.170-171) distingue la représentation -forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social -, et le stéréotype, sorte de représentation particulièrement simplifiée et rigide dans laquelle les traits spécifiques sont considérés non seulement représentatifs, mais aussi comme étant constitutifs de la catégorie. Conséquemment, on extrapole un trait à l'ensemble des membres du groupe.

D'après Porcher (1995), tout stéréotype est à la fois simplificateur et réducteur. Il s'agit d'une représentation qui n'est jamais élaborée objectivement et qui sert souvent de grille d'analyse de la réalité sociale. De plus, Porcher distingue les « auto-stéréotypes » des « hétéro-stéréotypes », c'est-à-dire des manières figées de se représenter soi-même et de voir l'étranger.

Signalons que dans la littérature consultée, le stéréotype est souvent apparenté au préjugé, mais d'après Byram (2002, p.30), celui-ci suit le premier, puisque le préjugé est une « opinion préconçue au sujet d'un groupe ou d'une personne donnés, sur la base des stéréotypes que l'on a à l'esprit, voire du fait d'une ignorance totale ». Pour sa part, Abdallah-Preteille (1999, p. 107) ne voit dans les préjugés que des filtres « enracinés dans l'inconscient » ayant « des fonctions de sécurisation, de réduction de l'angoisse et de compensation ».

Finalement, pour ce qui est de la définition de *malentendu interculturel*, nous suivons de près Béal (2002, p. 1) qui écrit que « le malentendu interculturel provient de la rencontre de deux systèmes incompatibles dont les fonctionnements respectifs se trouvent [...] accidentellement

mis au grand jour ». Ce décalage entre l'interprétation d'un énoncé par son énonciateur et son interprétation par le récepteur peut être occasionné par différentes sources de malentendu. Premièrement, en ce qui concerne les problèmes de maîtrise de la langue seconde, il s'agit d'erreurs relevant du système linguistique (lexicales, syntaxiques ou morphosyntaxiques). Selon Béal (*ibidem*), elles ne sont pas la source la plus fréquente de malentendu, car ce type d'erreur n'a pas d'incidence sur le sens référentiel de l'énoncé et encore moins sur le sens pragmatique. Deuxièmement, on retrouve les phénomènes de transfert pragma-linguistique. Il s'agit d'une forme de calque, ce que l'on appelle communément les faux-amis. Autrement dit, des mots similaires du point de vue morphologique, mais ayant des sens différents. Le malentendu porte alors sur le référent, mais il est vite dissipé étant donné le caractère inapproprié du choix lexical qui apparaît immédiatement mis en évidence. Il s'agit d'une source de malentendus particulièrement riche, puisque les transferts pragma-linguistiques reposent sur des nuances dont les participants ne sont pas conscients. Finalement, il faut considérer les conflits sur les valeurs ou la relation interpersonnelle. Il s'agit de conflits de type sociopragmatique liés à la façon dont les interactants évaluent la situation et le rôle personnel qu'ils ont à y jouer. Ce qui est le cas des conflits autour de la question de la déférence et de la politesse.

Le malentendu se manifeste à différents niveaux de la conversation : tout d'abord, au niveau des actes de langage équivalents d'une action - s'excuser, complimenter, donner une consigne, etc. Ils portent alors sur l'attitude et les intentions prêtées à l'autre (métamessage). Viennent ensuite la gestion des tours de parole et l'analyse des mécanismes qui assurent l'alternance (Béal, 2002, p.6-7). Finalement, ils portent sur le rôle des préjugés et des stéréotypes dans le malentendu interculturel. Dans le cas de ces derniers, il s'agit d'un élément extralinguistique pouvant « envenimer une situation potentiellement tendue », car il intervient au niveau du recadrage, de la décodification des intentions du locuteur et de la finalité globale de l'énoncé. C'est donc « faire dire » à l'autre, autre chose que ce qu'il a voulu dire, ou encore « lire de travers » (Béal, 2002, p. 9). Bref, on peut comprendre le rôle primordial qu'un stéréotype peut jouer lorsqu'une interaction en langue seconde dégénère en conflit et cela même en absence d'erreur pragma-linguistique ou sociopragmatique.

Que faut-il faire alors avec les stéréotypes et les malentendus culturels? À quoi servent-ils? Peut-on les éradiquer définitivement de la salle de classe? Est-il possible de les dépasser ou de les déconstruire? Nous allons y revenir ultérieurement, lors de la présentation des activités de sensibilisation à la dimension interculturelle en classe de FLS.

2.1.4 FLS/FLE : délimitation des deux champs didactiques

Selon la définition de Cuq (1991, p.139), le FLS est une langue de nature étrangère qui «se distingue des autres langues étrangères [...] par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique ». Autrement dit, il s'agit d'une langue apprise après la langue maternelle dans un pays où la langue seconde en question a un statut particulier en tant que langue officielle ou langue privilégiée (Verdelhan-Bourgade, 2002). C'est le cas du français au Canada, mais c'est également le cas du français dans certaines anciennes colonies françaises en Afrique où des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français sont scolarisés en français, car cette langue y joue toujours un rôle essentiel en tant que langue officielle ou de l'administration (Robert, 2002). Cependant, bien qu'elle soit présente dans un certain nombre de pays, la notion de français langue seconde « ne relève pas toujours du même critère de définition » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 18-19).

Qu'est-ce qui distingue le FLS du FLE? En principe, la distinction passe par le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et par l'utilisation que peuvent en faire les apprenants, lesquels sont susceptibles de la parler de façon significative, c'est-à-dire, de la pratiquer authentiquement en dehors des cours (Besse, 1987; Verdelhan-Bourgade, 2002). Prenons, par exemple, le cas du français pour les jeunes anglophones du Québec ou pour les jeunes flamands en Belgique. En revanche, la langue étrangère est une langue apprise en classe, mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays. C'est le cas de l'espagnol ou de l'allemand au Québec ou en France (Chartrand, 1995, p. 201).

Mais alors, qu'en est-il des démarches didactiques à mettre en œuvre pour l'un ou l'autre champ disciplinaire? Quelle différence y a-t-il entre les deux? Le consensus ne semble pas prévaloir sur ce sujet. Si pour certains linguistes tels que Ngalasso (1992, p.35), «on ne dispose pas à l'heure actuelle de didactique dont on puisse prétendre qu'elle soit fondamentalement autre chose qu'une didactique du FLE», pour Neuner (1998, p. 135), la méthode d'enseignement d'une langue seconde devrait nécessairement être différente des méthodes appliquées pour enseigner une langue étrangère, notamment lorsqu'il s'agit des élèves migrants apprenant une nouvelle langue dans leur pays d'accueil et pour lesquels l'usage quotidien de cette langue constitue une affaire de survie :

Cette différence est surtout évidente au niveau de la sélection et du traitement du contenu socioculturel [...]. Par ailleurs, il est rare de trouver un matériel didactique adéquat pour l'enseignement d'une langue seconde, et les professeurs ne connaissent pas non plus la culture et la langue des gens à qui ils l'enseignent. Qui plus est, le cadre institutionnel impose souvent l'établissement de groupes culturellement hétérogènes. (Neuner, 1998, p. 135)

Il nous apparaît donc important, dans le cadre de ce travail, de bien déceler les « faux jumeaux didactiques » FLE/FLS, selon l'expression de Adami (2005, p. 23), d'autant plus que la plupart des travaux qui, à notre connaissance, ont abordé la question du développement de la compétence de communication interculturelle et des conceptions professionnelles des enseignants à son égard, se situent dans le contexte pédagogique du français langue étrangère. Or, notre travail étant situé dans un contexte d'enseignement-apprentissage du FLS, en milieu francophone et auprès d'un public multiethnique, certaines précisions se doivent d'être apportées à la délimitation de deux champs didactiques mentionnés et aux principaux constats qui se dégagent d'une telle démarcation théorique : rôle interculturel de l'enseignant, rapports des apprenants à la culture de la langue apprise, relations apprenant/apprenant, apprenant/enseignant, etc. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons les questions de la formation des enseignants à l'interculturel et de leurs représentations à l'égard de la médiation culturelle.

2.1.5. Pluriculturel, multiculturel et interculturel : définitions.

Précisons qu'il règne dans ce domaine une certaine confusion dans les termes, particulièrement en ce qui concerne la notion d'interculturel pour laquelle des glissements se produisent facilement. En effet, on utilise indifféremment les termes «interculturel», «éducation interculturelle», «éducation multiculturelle», par exemple.

La notion d'interculturel a surgi dans les années 1970, en France, au moment où les systèmes éducatifs européens étaient de plus en plus confrontés à la problématique de la scolarisation des enfants d'origine étrangère (Cuq, 2003). Associée, dans un premier temps, aux connaissances et aux habiletés favorisant «une communication harmonieuse entre les individus et les groupes de culture différente » en milieu scolaire multiethnique (Barrette *et al*, 1996, p. 48), la notion d'interculturel a été également utilisée dans le contexte de l'enseignement des langues dispensé aux nouveaux arrivants afin de désigner leur intégration à la société d'accueil (Lussier, 1997). Son champ d'application s'étendra ensuite progressivement «aux situations de dysfonctionnement et de crise liées aux questions migratoires » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 43-44). Autrement dit, le terme d'interculturel, qui, en didactique du FLE, était initialement relié à la découverte de l'altérité, désigne de nos jours un enjeu social différent, celui du «vivre-ensemble» dans les sociétés occidentales actuelles, caractérisées par une hétérogénéité ethnoculturelle croissante (Tribalat, 2007).

D'après Abdallah-Pretceille (1992, p. 37), l'interculturel est une «construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle» qui «se définit, non pas en termes d'objectifs ou de publics particuliers, mais comme une modalité d'analyse et d'appropriation des problèmes issus d'une situation pluraliste» (Abdallah-Pretceille, 1989, p. 237).

L'interculturel peut être également appréhendé comme «un fait relationnel» (Toussaint et Fortier, 2002, p. 5) ou «une mise en relation d'identités différentes» (Jurado, 2002, p.97-98) impliquant des formes de négociation et une réciprocité des échanges (Rakotomena, 2005, p. 675; Nikou, 2002, p. 177). Or, la rencontre interculturelle ne renvoie pas à un dialogue des

cultures, car il s'agit bien d'une rencontre de «porteurs de culture» et non de cultures. Comme le souligne bien Kanouté (2003), un porteur, même s'il présente des reflets qui permettraient de le situer dans une culture donnée, ne saurait être le représentant de toute une culture, car «ce sont des individus qui communiquent entre eux, et non pas des cultures qui resteraient d'ailleurs des entités abstraites sans l'actualisation opérée dans et par les individus » (Berrier, 2003, p. 67). À ce propos, Collès, Defays et Thyron (2006) précisent que l'interculturel, «science des sujets-porteurs-de-culture», doit devenir celle des sujets mis en relation.

À la recherche d'une définition de communication interculturelle dans le contexte de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, Sercu (2004c) dépasse la définition de Hamers et Blanc (1989, p. 135) qui restreint la communication interculturelle «à celle qui s'établit entre deux locuteurs provenant de groupes ethnolinguistiques différents». Aux dires de Sercu, dans l'enseignement des langues étrangères, toute situation de communication est considérée comme interculturelle :

In intercultural foreign language teaching, all communicative situations are considered as being intercultural. They always involve at least two, and in many cases, more than two, cultures. [...] « Culture » no longer rests on the equivalence of one nation-one culture-one language. The term «intercultural» may also refer to communication between people from different ethnic, social, gendered cultures within the boundaries of the same national language. It is used to characterise communication, say, between Italian-Belgians and Turkish-Belgians, between working-class and upper-class people, between gays and heterosexuals, between men and women. (Sercu, 2004c, p. 116)

Cette conception serait donc à rapprocher de celle de Damen (1987, p. 23), qui définit la communication interculturelle comme des actes de communication entrepris par «des individus identifiés avec des groupes montrant des variations intergroupales sur des modèles sociaux et culturels partagés»² et de celle de Kim (1988) qui l'étend plus globalement aux individus ayant des backgrounds culturels différents:

² Cité et traduit par Berrier, 2003, p.68.

Toute communication est donc vue comme interculturelle jusqu'à un certain point, le degré d'interculturalité d'un événement de communication donné dépendant du degré d'hétérogénéité du stock d'expériences de chaque individu impliqué dans l'échange. (Berrier, 2003, p. 66)

Loin de faire l'unanimité, comme le démontre la littérature sur le sujet³, la notion même d'interculturel est encore source de confusion (Groux, 2002; Maréchal, 2004), de quiproquos, voire de mésententes entre les chercheurs (Abdallah-Pretceille, 1996) et par voie de conséquence, parmi les enseignants et les intervenants du milieu éducatif. Des précisions s'imposent donc, afin de désambigüiser et de mieux cerner le concept qui nous intéresse dans la présente étude.

Avant de poursuivre le développement des bases conceptuelles permettant une meilleure compréhension de la problématique en jeu, il est important donc de signaler la différence qui existe entre l'interculturel, le multiculturel et le pluriculturel : trois concepts souvent confondus, mais pourtant distincts.

Une première distinction à faire est celle qui existe entre interculturel et multiculturel. Ce dernier, précisons-le, avec son préfixe latin *multus* signifie *nombreux* et renvoie à une situation où plusieurs groupes culturels sont présents (Gueye, 2001) « au sein d'espaces proches, sans lien véritable entre eux » (Maréchal, 2004, p. 175). Les minorités y sont tolérées de manière passive sans être pour autant acceptées ou valorisées (Vivas Ramirez, 2006). Souvent associé au pluriculturel (Vivas Ramírez, 2006; De Carlo, 1998), en milieu anglo-saxon, le pluri et le multiculturel «correspondent à une juxtaposition de cultures avec toutes les impasses que cela implique, par exemple, une stratification, voire une hiérarchisation des groupes » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 105).

L'interculturel se différencie ainsi de ces deux termes par son préfixe « inter » qui indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments (Abdallah Pretceille, 1996). Il fait référence à «une situation entre deux positions», à l'idée de liaison et de réciprocité

³ À ce sujet, on pourra lire avec intérêt le chapitre de Berrier (2003, p. 63) portant sur les définitions de la culture et de la communication *prétendument* interculturelle.

(Rakotomena, 2005, p. 675). Bref, il suppose l'articulation, les connexions et les enrichissements mutuels (Cuq, 2003).

La démarche interculturelle confondue souvent avec une approche culturelle, voire multiculturelle, met au contraire l'accent sur le processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps, un retour sur soi. En effet, toute focalisation excessive sur les spécificités d'autrui conduit à l'exotisme ainsi qu'aux impasses du culturalisme par sur-valorisation des différences culturelles et par l'accentuation, consciente ou non, des stéréotypes, voire des préjugés. L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même. (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 10)

Comme nous pouvons le remarquer, l'interculturel est une dynamique complexe et interactive (Toussaint et Fortier, 2002) qui se définit comme un choix pragmatique face au multiculturalisme (De Carlo, 1998). Plus particulièrement sur le plan éducatif, il se caractérise par une volonté interventionniste (Galisson, 1994) qui prône la prise en compte de la diversité socioculturelle, « tout en évitant l'anomie et l'incommunicabilité » (Kanouté, 2003, p. 6). Toujours dans le domaine scolaire, Porcher (1995, p. 54-56) considère que dans cette approche, l'enseignant doit « gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures » afin de « les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact ».

En ce qui a trait à notre champ d'intérêt spécifique, l'enseignement/apprentissage des langues secondes, Coste, Moore et Zarate (1998, p. 11) soulignent que les usages de l'indicateur de relation *inter* semblent renvoyer aux acteurs, apprenants et communicateurs, et à la compétence qu'ils possèdent ou doivent acquérir. Nous y reviendrons plus tard, lorsque nous présenterons les composantes de la compétence de communication interculturelle en classe de langue.

La deuxième précision à apporter concerne l'introduction de l'éducation interculturelle au Québec en tant que composante de la réforme du système d'enseignement face à la promotion de politiques d'éducation multiculturelle dans la plupart des autres provinces canadiennes (Mujawamariya, 2006).

Il s'agit avec le multiculturalisme, de mosaïque et de juxtaposition des différents groupes vivant sur le sol canadien. Cela pourrait impliquer qu'il n'y a pas d'échanges entre ces groupes, alors que le Québec prônerait l'interculturel et l'échange. (Berrier, 1999, p. 91)

Selon Barrette *et al.* (1996, p. 49), l'approche interculturelle au Québec représente une réponse au multiculturalisme canadien, dans la mesure où «il met l'accent sur le caractère francophone de la société québécoise», tout en mettant en œuvre des mesures «visant avant tout à socialiser les immigrants en français».

En conclusion, nous rappelons que l'interculturel peut être décrit comme une modalité d'analyse et d'appropriation des problèmes issus d'une situation pluraliste (Abdallah-Pretceille, 1989) et qu'il recouvre une diversité d'applications. Bien que l'interculturel constitue une orientation plutôt récente dans le champ de l'éducation, il ne se confond pas avec l'éducation interculturelle qui est un courant d'action pédagogique visant la prise en compte de la diversité culturelle et le développement des capacités nécessaires au vivre-ensemble (Lorcerie, 2002).

Au terme de ce tour d'horizon, on a pu relever les équivalents suivants pour le terme interculturel, qui nous intéresse en particulier dans le cadre de ce travail, et que nous récapitulons ici : 1) une application à une communication harmonieuse entre les individus et les groupes de culture différente; 2) une application aux situations de dysfonctionnement et de crise liées aux questions migratoires ; 3) un enjeu social, celui du vivre-ensemble dans une société multiethnique; 4) une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle; 5) une modalité d'analyse et d'appropriation des problèmes issus d'une situation pluraliste; 6) un fait relationnel; 7) une mise en relation d'identités différentes ; 8) un choix pragmatique face au multiculturalisme caractérisé par une volonté interventionniste; et, 9) une orientation plutôt récente dans le champ de l'éducation.

Pour notre part, nous retiendrons et soulignerons la réflexion à partir de laquelle Abdallah-Pretceille (1992) développe le concept d'interculturel en opposition aux notions de

pluriculturel et multiculturel, rejetant, par la même occasion, toute forme de culturalisme et d'analyse déterministe ou linéaire :

Que le vocable d'interculturel soit judicieux n'est qu'une question secondaire en regard des mutations conceptuelles que cette notion suppose. La pertinence d'un terme n'a qu'une valeur conjoncturelle - ici la nécessité de se distinguer d'une part du multiculturalisme et d'autre part de l'illusion de l'homogénéité culturelle. L'essentiel est sans doute de saisir, à travers un mot, l'obligation d'une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle. (Abdallah-Pretceille, 1992, p. 37)

2.2 L'interculturel en didactique des langues

2.2.1 La compétence de communication interculturelle

La prise en compte de la dimension interculturelle et, par voie de conséquence, le développement d'une compétence de communication interculturelle en classe de langues seconde ou étrangère constituent des domaines de recherche relativement nouveaux en didactique des langues-cultures.

À l'intérieur de la littérature consultée, un bon nombre d'auteurs (Coperías-Aguilar, 2002 ; Van Hoof *et al*, 2003; Rico-Martin, 2005 ; Montoya-Ramirez, 2005) retrace historiquement l'émergence de ces concepts, à partir de la définition de compétence de communication et de ses composantes proposées par des théoriciens tels que Hymes (1972), Canale et Swain (1980), Moirand (1982) et van Ek (1986). D'autres chercheurs s'interrogent sur les rapports, sous forme de continuité, de complémentarité ou de décalage, entre l'approche communicative et l'approche interculturelle (Byram, 1992 ; Girard, 1995 ; Galisson, 1995 ; Berrier, 1995 ; Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, Vogel et Cormerai, 1996 ; Kim, 1997 ; Lussier, 1997 ; Germain, 2001b ; Nikou, 2002). Un consensus semble néanmoins s'établir sur le rôle prépondérant de l'avènement de l'approche communicative dans les réflexions sur l'enseignement de la culture (De Carlo, 1998 ; Galisson, 1992).

Selon Hymes (1984, p. 47), « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ». Cette définition de compétence de communication s'oppose ainsi aux notions chomskyennes de compétence et de performance dans la mesure où pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système linguistique: il faut également savoir s'en servir en fonction d'un contexte social déterminé. Autrement dit, il faut prendre en compte des capacités plus étendues telles que les ressources verbales, les règles de communication et les savoir-faire. (Boyer, 2007).

En se basant sur les travaux de Hymes (1972), Canale et Swain (1980) distinguent quatre domaines principaux de compétence: 1) la compétence grammaticale: maîtrise des éléments lexicaux et des règles morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue donnée ; 2) la compétence discursive : capacité de cohésion et de cohérence de pensée dans le discours oral ou écrit ; 3) la compétence stratégique : capacité d'adapter ses stratégies de communication verbales et non verbales ; et, 4) la compétence sociolinguistique : capacité de comprendre le contexte social dans lequel on utilise la langue, le rôle des participants et l'information partagée dans l'interaction communicative. À son tour, van Ek (1986) reprendra les quatre compétences énoncées par Canale et Swain en y rajoutant deux compétences : la compétence sociale : capacité - axée notamment sur la personnalité de l'apprenant- d'engager une interaction avec autrui, et la compétence socioculturelle, laquelle suppose une certaine familiarité avec le cadre de référence de la langue seconde.

Concevant la langue non seulement comme un outil de communication, mais également comme instrument de socialisation dans la classe et ensuite dans la société, Moirand (1982, p. 20) analyse la compétence de communication, à partir de la combinaison de quatre composantes : 1) la composante linguistique : connaissance et appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ; 2) la composante discursive : connaissance et appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés; 3) la composante référentielle : connaissance des domaines

d'expérience et des objets du monde et de leurs relations; et, 4) la composante socioculturelle visant «l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions et la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

Que signifient ces modèles théoriques dans la perspective du développement d'une compétence interculturelle en didactique des langues? Selon Chardenet (2005), les modèles de Canale et Swain (1980) et celui de Moirand (1982) viennent remplir la notion de compétence de communication en lui donnant un contenu descriptif lisible aussi bien pour les méthodologues que pour les enseignants, alors que d'après Coperias-Aguilar (2002) l'intérêt du modèle de van Ek (1986) réside davantage dans la prise en compte des valeurs et des croyances (compétence socioculturelle) ainsi que des attitudes et des comportements (compétence sociale) des apprenants.

Or, bien que l'approche communicative ait permis de recentrer l'enseignement des langues sur la communication, il n'en reste pas moins que certaines critiques sont émises à l'égard du caractère restrictif qui est souvent donné au terme *communication* au sens de communication élémentaire et « pouvant de ce fait exclure ou limiter considérablement des contenus culturels » (Girard, 1995, p. 59). Cette simplification du concept de compétence communicative (Vogel et Cormerie, 1996) est également signalée comme une préemption de la linguistique sur la communication (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p.110).

Par ailleurs, on a reproché à l'approche communicative d'exclure la perspective de l'apprenant (Kim, 1997) afin d'atteindre un idéal inaccessible qui consiste à imiter le locuteur natif et à évaluer la performance communicative par rapport au locuteur et au scripteur autochtones, ce qui d'après Byram (1992, p. 29) «peut faire perdre confiance à la fois à l'élève et au professeur».

En outre, certains théoriciens ont critiqué l'approche communicative pour avoir ouvert la voie à l'éclectisme actuel dans le champ de la didactique au moins en ce qui concerne la didactique

du FLE (Nikou, 2002), tout en négligeant les composantes culturelle et stratégique de la compétence de communication :

En dépit de ses déclarations de principe, la méthode communicative nous pousse à faire pratiquer [...] une communication plutôt désincarnée, et particulièrement des paramètres culturels. Dans la communication de tous les jours, il existe des situations avec des malentendus, des désaccords, des tensions [...] sinon des conflits [...] entre individus d'une même culture; a fortiori avec des individus de cultures différentes! Or, tout se passe comme si, malgré l'entrée en force de l'interculturel dans nos sociétés et à l'école, on livrait à nos élèves, une communication «aseptisée». (Berrier, 1995, p.8)

Selon ce qui précède, Lussier (1997) affirme que l'approche communicative peut sortir de l'impasse où elle est entrée en adaptant une pédagogie du discours interactionnel qui engage l'apprenant dans une réflexion sur les valeurs théoriques, sociales et esthétiques qui sous-tendent le discours.

La démarche interculturelle, selon Byram (1997, p.11), devrait préparer l'apprenant de langues secondes à jouer de nouveaux rôles sociaux : «celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué».

En remettant en question le modèle du locuteur natif et en favorisant une découverte de la culture étrangère dans la perspective des attitudes et des savoirs construits empiriquement à travers sa propre culture, Byram et Zarate (1997) s'opposent à l'approche civilisationnelle (Defays et Deltour, 2003) pour développer un modèle de compétence communicative interculturelle⁴ axé sur quatre compétences : 1) *savoirs* (connaissances à acquérir): références

⁴ Byram propose une distinction entre la « compétence interculturelle » et la « compétence communicative interculturelle »: « It is possible to distinguish Intercultural Competence from Intercultural Communicative Competence. In the first case, individuals have the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communicative, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact [...] On the other hand, someone with Intercultural Communicative Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they

associées à l'espace, à la diversité sociale, aux influences étrangères et à l'identité nationale et culturelle; 2) *savoir-être* (attitudes à développer) : ouverture vers d'autres cultures, aptitude à relativiser son propre point de vue, capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle et capacité à tenir le rôle d'intermédiaire interculturel; 3) *savoir-faire* (habiletés à développer) d'ordre relationnel, d'ordre interprétatif, d'ordre du comportement et d'ordre géopolitique ; et, 4) *savoir-apprendre* (aptitudes à mettre en œuvre) d'ordre instrumental et interprétatif (Byram, 1997).

Parmi les principales connaissances, habiletés et attitudes à développer par l'apprenant, selon le modèle de Byram et Zarate (1998), signalons : 1) l'attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères ; 2) l'aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles ; 3) la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique ; et, 4) la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel.

Selon Porcher (1995), la compétence interculturelle est définie par la capacité à servir de médiateur dans des situations biculturelles ou de contact entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible dans un triple travail de décentration et d'orientation positive vers l'altérité.

Dans la même lignée, Lussier *et al.* (2007, p. 10) définissent la compétence de communication interculturelle comme étant «la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers ».

are able to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately - sociolinguistic and discourse competence- and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. » (Byram: 1997, p. 70-71)

En bref, la démarche didactique interculturelle permet à l'apprenant de lutter contre les réflexes d'ethnocentrisme et les comportements stéréotypés subséquents (Auger, 2000), de développer des habiletés cognitivo-affectives lui permettant de produire des comportements appropriés à une communication efficace dans une situation socioculturelle déterminée (Vila, 2000) et de «se constituer des stratégies d'appropriation des signes constitutifs de la nouvelle culture susceptibles de concourir à la construction d'une conscience (inter)culturelle» (Proscolli, 2001, p. 4).

En 1997, Lussier a proposé à la communauté scientifique un cadre conceptuel de référence qui reprend le modèle de Byram (1997) et trois de ses composantes : *savoirs* (des connaissances à acquérir), *savoir-faire* (des habiletés à développer) et *savoir-être* (des attitudes à développer) avec leurs dimensions et sous-dimensions respectives.

2.2.2 Activités et stratégies didactiques.

Si la classe de langue peut être définie comme le lieu où les représentations de la culture cible sont « mises à jour, analysées, objectivées » (Zarate, 1986, p. 63), et par conséquent, comme un espace privilégié pour la réflexion sur l'altérité et l'empathie envers l'Autre, l'enseignement du français langue seconde reste souvent encore limité aux artefacts, aux éléments folkloriques et aux images stéréotypées (Lussier, 2001, p. 5-6). Sur le plan du contenu des activités dites interculturelles, Abdallah-Pretceille (1996) affirme que :

La culture est présentée à partir d'éléments isolés, comme une somme de savoirs atomisés. Le dynamisme interne inhérent à toute culture n'apparaît pas dans ces différentes approches. Or ce qui importe, ce n'est pas tant de connaître certaines recettes de cuisine, certains types d'artisanat., que de chercher à comprendre comment ces éléments s'intègrent à l'ensemble de la vie culturelle. [...] Les séances interculturelles sont très souvent conçues comme un va-et-vient entre des événements de deux pays. Une pédagogie de la comparaison, avec tous les dangers et les erreurs qu'elle peut comporter, est ainsi mise en place. [...] Une analyse plurielle intégrant plusieurs cultures n'est pas envisagée. [...] Les notions d'échange, de dialogue, d'emprunts sont quasiment absentes. (p.165-167)

Cette pédagogie de la comparaison est cautionnée par des didacticiens qui, en ce qui concerne les activités d'enseignement de la culture, font appel notamment, bien que non-exclusivement, aux activités de mise en relation de deux cultures (Anquetil, 2003). C'est le cas de Castro-Viudez (2003) qui estime que la prise de conscience des différences et des ressemblances des cultures correspond au niveau débutant, où les étudiants, ayant un rôle plutôt réceptif que participatif en raison notamment du manque de ressources linguistiques, commencent à discuter en petits groupes sur des sujets tels que les habitudes alimentaires, les horaires, la famille, les prix de produits de base, la gestion du temps, les habitudes au travail, etc. Ce ne sera que plus tard, au niveau intermédiaire, qu'il sera possible d'introduire des textes écrits et des documents audiovisuels (littéraires, cinématographiques, chansons) ayant un contenu socioculturel significatif par rapport à la construction des schèmes des natifs de la langue seconde et finalement, avec les élèves de niveau avancé, on pourra aller au-delà des comparaisons afin d'entamer une réflexion sur leur expérience en tant que médiateurs interculturels par l'expression de sentiments et de malaises face à la nouvelle culture et par l'utilisation de stratégies d'adaptation.

Cependant, afin « d'opérer des changements dans l'attitude des élèves vis-à-vis d'autres cultures et que ces changements dépendent eux-mêmes de modifications des structures cognitives » (Byram, 1992, p. 154-157), la seule comparaison ou la mise en contact avec de nouveaux phénomènes ne suffit pas, puisque les apprenants abordent ces contacts à travers les concepts déjà en place renvoyant à « ce qui est étranger », ce qui peut entraîner le renforcement de ces concepts. Byram (*ibidem*) propose alors une modification des schèmes que les élèves possèdent de leur propre ethnicité, en leur présentant, par exemple, la façon dont les étrangers les voient, quand elle diffère de la leur, tout en les incitant à ajuster leur point de vue pour reconnaître le point de vue de l'étranger. Les simulations ou les jeux de rôles destinés à « bousculer les idées toutes faites et les connaissances de base que les apprenants ont au sujet de pays et de cultures, deviennent ainsi plus importants que les informations factuelles fournies par le professeur ou traitées dans les manuels dans le développement de la conscientisation interculturelle et de la compétence d'analyse critique » (Byram, 2002, p. 16-17).

Sur le plan des activités réalisables, la comparaison de la signification des mots dans la langue maternelle et la langue cible, la correspondance scolaire et l'élaboration des projets en équipe (Huth, 2000) constituent, avec les pratiques ludiques en salle de classe, des outils efficaces dans le contexte d'une pédagogie de l'interaction devant être nécessairement complétée par une pédagogie de la négociation des intervenants éducatifs et des apprenants (Denis et Matas Pla, 2002).

Parmi les typologies d'exercices et d'activités interculturels proposées dans la littérature consultée, nous pouvons retenir celles de Lopez Garcia (2005) et de Wesling (1999) en raison, notamment, de leur capacité d'adaptation à l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, la typologie de Wesling (1999) fait référence à quatre niveaux de progression allant de l'éducation de la sensibilité et de la perception au développement de la compétence communicative dans des situations interculturelles. Parmi ces quatre niveaux d'activités se trouvent :

1. Les tâches développant la conscience et la perception interculturelles : décrire et commenter des impressions visuelles et auditives, raconter une histoire à partir d'une série d'images, évaluer les situations et les gens, décrire les gens et imaginer des histoires à partir d'images, formuler une impression personnelle, interpréter des documents iconographiques, changer de perspective, décrire de mémoire des images et des situations.
2. Les tâches sur les concepts et les significations : insérer les mots manquants dans une histoire, écrire des associogrammes, réaliser des collages d'images et de textes, trouver l'intrus, trouver les antonymes et classer les mots (gradations), parler de prototypes, définir ses priorités, formuler des questions pour définir un concept.
3. Les tâches liées à la comparaison des cultures : comparer et opposer, trouver des termes génériques, classer, parler des opinions, comparer des unités socioculturelles, des tournures impersonnelles et des stéréotypes, analyser les relations logiques propres à une culture.

4. Le développement des compétences communicatives dans des situations interculturelles : analyser les stratégies de communication, observer les caractéristiques interculturelles de certains types de textes, analyser et comparer les styles d'expression, de traduction et d'interprétation, donner des informations en retour (écoute active), utiliser des jeux de rôles dans une discussion, parler de la communication. (Wesling, 1999, p. 267-281)

Certains de ces objectifs et de ces contenus seront partiellement repris par Lopez Garcia (2005), qui ne propose pas toutefois de niveaux de progression ni de considération à l'égard du niveau linguistique des apprenants. Cette auteure propose, par exemple :

1. Des activités d'observation directe et indirecte (au moyen de photos et d'images) à partir du remue-méninge ou de l'associogramme.
2. Des activités d'analyse du choc culturel par l'évocation d'expériences ayant surpris les apprenants ainsi que de situations conflictuelles sans issue.
3. Des activités de présupposition liées à des interprétations erronées de comportements culturels : salutations, présentations, offre et refus d'invitations, etc.
4. Des activités basées sur les stéréotypes et leur élimination.
5. Des activités de comparaison et de contraste, tout en prenant soin de ne pas tomber dans les visions subjectives des sociétés comparées ni dans la comparaison directe (exagération ou description caricaturale de la société).
6. Des activités de mise en situation (par ex. le jeu de rôle) afin d'interpréter certains rôles sociaux observés (vie en famille, accueil des étrangers, comportements dans les lieux publics).
7. Des activités de critique constructive à travers les simulations, les débats et l'analyse de conversations afin d'expliquer les raisons pour lesquelles les natifs de la culture cible adoptent certaines attitudes dans une situation donnée.
8. Des activités de mise en contexte par le truchement d'informations fournies aux apprenants sur les manières d'interagir en famille, avec les amis, dans un bar, dans un magasin, dans un événement social, etc.

9. Des activités d'information : présentations et recherches sur des sujets illustrant différents aspects de la société (histoire, mœurs, géographie, musique, cinéma). Ces activités exigeant l'encadrement de l'enseignant ainsi qu'une connaissance avancée de la langue. (Lopez Garcia, 2005, p. 39-41)

Parmi les activités proposées, il est possible de constater qu'un grand nombre d'activités interculturelles vise l'analyse, la déconstruction, voire l'élimination de stéréotypes des apprenants vis-à-vis la culture de la langue cible. Selon Nikou (2002), on peut utiliser le stéréotype comme point de départ ou déclencheur de besoin d'informations complémentaires. Ainsi, le fait de reconnaître certains symboles pourrait être rassurant pour les apprenants qui percevraient la culture cible comme étant moins étrange et lointaine. Le rôle de l'enseignant serait donc d'aider les apprenants à comprendre la relativité des images stéréotypées - proposées dans les manuels de langue, les bandes dessinées et les médias - et de favoriser leur éclatement à travers des textes de sources variées. Nikou affirme que l'enseignant devrait partir du vécu et de l'acquis des élèves afin de rendre son intervention plus efficace. Pour ce faire, l'enseignant devrait proposer des activités telles que le *brainstorming* et la mise en commun (activité proposée également par Zarate (1986, p. 65), le jeu de rôle, le repérage de stéréotypes dans les publicités, les brochures touristiques et même, dans le manuel de langue utilisé en salle de classe. Bref, Nikou croit que les enseignants doivent avoir une approche active des stéréotypes :

Les stéréotypes nous précèdent dans la classe d'une langue étrangère. Ils peuvent bloquer l'accès, même indirect, à la réalité du pays dont les élèves apprennent la langue. Donc, bien que le stéréotype soit chargé d'un sens négatif, il doit apparaître au grand jour et être démystifié en classe. De cette manière, nous osons espérer que peu à peu nos apprenants pourront comprendre la relativité de leurs opinions et de leurs idées sur autrui. (Nikou, 2002, p. 285)

D'autres auteurs se prononcent également pour une exploitation pédagogique des stéréotypes et cela même en début d'apprentissage. C'est, par exemple, la position de Cuq (2003, p. 224) qui estime que le recours aux stéréotypes peut être considéré « comme une forme de connaissance première, sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour construire la suite de son enseignement ». Pham Thi (2002) rejoint Cuq et ajoute que les stéréotypes doivent être

réhabilités en tant que recours didactique en vue de faire percevoir et de faire comprendre l'Autre dans une démarche réflexive et subjective. C'est également l'avis de Porcher (1995) selon qui il faut s'appuyer sur les stéréotypes afin de les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural.

Les enseignants comme les apprenants doivent analyser et remettre en question les généralisations ou les stéréotypes, et évoquer ou présenter explicitement d'autres points de vue. C'est là un élément essentiel du développement de la « compétence interculturelle ». [...] À cet égard, il importe tout particulièrement de remettre en question les idées, et non pas les personnes qui les expriment. Le contenu des manuels d'enseignement, voire des épreuves d'examens, peut charrier des stéréotypes sur les minorités ethniques, par exemple. Face à ce phénomène, l'une des réponses est de développer les facultés d'analyse critique des discours ambiants, ainsi qu'un sens culturel critique. (Byram, 2002, p. 30)

Néanmoins, force est de constater que dans le cas de la recherche menée par Aleksandrowiks-Pedich *et al.* (2005) auprès des enseignants de langues européens, la majorité des participants choisissent des sujets de portée culturelle présentés dans les manuels tout en se limitant à profiter de l'occasion pour inclure leurs expériences personnelles dans la discussion. Ils affirment s'efforcer de fournir les informations contextuelles nécessaires et de souligner les différentes manières dont des gens de différentes cultures perçoivent les choses. En plus, ils essayent d'expliquer des aspects que les étudiants ne comprennent pas ou trouvent bizarres, tout en les invitant à parler de leurs expériences dans le pays de la langue cible. Il ne s'agit pas toutefois d'une tendance généralisée ni d'un enseignement systématique. Outre les manuels, les participants utilisent également des bandes dessinées, des films, des émissions de télévision enregistrées, des articles de journaux et de revues. Ils se servent également de la correspondance scolaire et ils invitent éventuellement des natifs de la langue cible dans la classe.

En ce qui concerne la pratique actuelle de l'enseignement de la culture, selon le travail de recherche effectué par Sercu (2001b) auprès des enseignants également européens, aucune activité pour enseigner la culture n'est pratiquée «très souvent». Seulement les quatre activités suivantes se pratiquent avec une certaine régularité. Notons que trois de ces activités pourraient être caractérisées comme centrées autour de l'enseignant: 1) Je raconte des choses

que j'ai lues ou entendues; 2) Je raconte à mes élèves pourquoi je trouve certains aspects de la culture étrangère fascinants ou peu usuels; 3) Je raconte à mes élèves ce que j'ai vécu moi-même dans le pays étranger; et, 4) Je demande à mes élèves de raconter ce qu'ils ont vécu dans la culture étrangère ou dans le pays étranger.

Contredisant partiellement Aleksandrowiks-Pedich *et al.* (2005), Sercu (2001b) conclut que, pour ce qui est des activités d'enseignement de la culture par la langue dans le contexte européen, la situation est encore loin d'être encourageante:

Le professeur parle de la culture étrangère et le rôle des élèves est réduit à celui d'un auditeur. En général, les professeurs ne parlent pas de stéréotypes en classe, n'illustrent pas la culture étrangère avec du matériel visuel et n'incitent pas leurs élèves à explorer de façon autonome certains aspects de la culture étrangère. En plus, ils n'ont pas l'habitude d'analyser de façon critique l'image de la culture étrangère dans les manuels de langue qu'ils utilisent ou dans les médias (Sercu, 2001b, p. 174-175)

Il est donc essentiel que la formation initiale et continue fournisse aux enseignants de langues la possibilité de développer les habiletés, les savoir-faire et les attitudes réflexives inhérents à la mise en œuvre d'une approche pédagogique axée sur le développement de la dimension interculturelle. Ainsi; et pour reprendre la formule de Gohard-Radenkovic (2004, p. 134), l'enseignant ou le formateur devra posséder en amont les compétences culturelles nécessaires. Cette compétentialisation culturelle des enseignants comporte, toutefois, une part importante d'obstacles et de résistances à surmonter, ce qui sera l'objet de la prochaine section.

2.2.3 La formation à l'interculturel

La mise en œuvre d'une démarche interculturelle dans l'enseignement des langues secondes suppose le passage d'un rôle traditionnel où l'enseignant était perçu comme un simple transmetteur de savoirs et de connaissances culturelles vers un nouveau rôle de médiateur culturel dont l'un des objectifs majeurs est de développer chez ses apprenants une

sensibilisation culturelle critique par rapport à leur culture d'origine et à la culture cible (Castro-Viudez, 2003).

En tant que médiateur interculturel, l'enseignant devient un acteur social qui rend intelligibles les ruptures de sens (Gohard-Radenkovic, 2004), à partir d'une capacité de décentration et de gestion de situations conflictuelles (Lussier, 1997). Autrement dit, il est capable de «s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'Autre dans une seule et unique identité» (Byram, 2002, p. 9-10).

Cependant, avant même de favoriser la prise de conscience interculturelle des apprenants, il est indispensable que l'enseignant soit entraîné « à un retour critique sur la constitution de sa propre expérience » (Zarate, 1986, p. 152) afin de développer les attitudes et les habiletés d'intervention nécessaires afin de faire face à ce rôle élargi. En effet,

nul ne peut prétendre former des élèves à s'engager et à participer à un monde qu'il ne comprend pas lui-même. [...]. Il importe à l'enseignant non seulement de maîtriser sa discipline et son enseignement, mais aussi de savoir s'orienter dans des situations complexes, contradictoires et parfois conflictuelles. (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 51-53)

Or, dans le contexte québécois et bien que, dans un souci de répondre aux attentes d'une clientèle éducative de plus en plus diversifiée, en raison des flux migratoires permanents, et aux besoins du vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique (Ouellet, 2000a), le MELS se soit doté, d'une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998), selon Audet (2003) et Mukumbara *et al.*(2006), la formation des enseignants à l'interculturel reste insuffisante, et cela, même si des initiatives ont été prises depuis un certain nombre d'années. Par conséquent, les enseignants semblent encore mal outillés pour mieux comprendre et gérer la diversité en salle de classe.

Pour ce qui est de notre domaine d'intérêt, force est de reconnaître que cette situation n'est pas spécifique au Québec ni différente de celle qui prévaut ailleurs. Ainsi, pour ce qui est du Canada anglais, Moldoveanu et Mujawamariya (2003) ont constaté que les enseignants de

langues, formés à l'Université d'Ottawa, ne reçoivent pas de préparation spécifique afin de travailler dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel.

À l'échelle internationale, le constat de perceptions lacunaires chez nombre d'enseignants sur le rôle de la culture maternelle/cible a été également signalé dans le domaine de la formation (initiale et continue) des enseignants de FLE (Galisson, 1994 ; Willems, 2002; Nikou, 2002; Pham Thi, 2003), y compris dans le cas des enseignants récemment diplômés (Aleksandrowicz-Pędich *et al*, 2005).

Pour revenir au contexte québécois et aborder les obstacles à la formation interculturelle, notons qu'un certain nombre de contraintes entrent en ligne de compte dans le développement d'une réponse efficace aux défis éducatifs qui, selon le MESL (1998, p.35) sont liés, d'une part, à la gestion de la diversité ethnoculturelle et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune d'élèves d'origines diverses.

Mukamurera (2006) signale qu'il existe des facteurs liés à des résistances propres aux intervenants pédagogiques ainsi qu'à des limitations d'ordre politico-administratif. Ce qui est confirmé par un rapport de recherche de Ouellet (2000b) qui traite des perfectionnements à l'interculturel offerts aux intervenants œuvrant dans le domaine de l'éducation et des services sociaux, à partir des points de vue exprimés par les intervenants eux-mêmes.

Parmi les facteurs d'ordre général cités par Ouellet (2000b), nous pouvons retenir: les coupures budgétaires faites au perfectionnement continu du personnel scolaire, une orientation marquée vers les formations sur mesure répondant à des demandes ponctuelles, un accès inégal aux formations dans certains milieux, la tendance à associer l'éducation interculturelle aux problématiques montréalaises ou de la classe d'accueil, l'hégémonie du discours sur l'éducation à la citoyenneté au détriment de la formation à l'éducation interculturelle, l'écart existant entre la théorie et la pratique quotidienne ainsi que la courte durée des formations qui ne permet que d'effleurer les thèmes abordés.

Pour ce qui est de la résistance de la part des professeurs face à l'offre d'une formation interculturelle, Ouellet (*ibidem*) retient les éléments suivants : 1) la conviction chez certains praticiens d'être professionnellement compétents pour enseigner en milieu pluriethnique et donc, leur remise en question quant à la pertinence d'une telle formation; 2) le manque de disponibilité dû à l'impossibilité de se libérer ou en raison de la lourdeur de la tâche; 3) les enseignants en fin de carrière forts d'une expérience relativement aisée, sans trop de difficultés, sont moins attirés par ce type de formation; 4) la difficulté à rejoindre ceux qui ont le plus besoin de perfectionnement –en raison d'un certain ethnocentrisme- et qui n'en sont pas conscients; 5) les enseignants qui disent ne pas avoir le temps de s'arrêter à la question ou qui voient celle-ci comme un *ajout*; 6) une menace identitaire ressentie par certains professionnels éprouvant des craintes pour l'avenir de la culture québécoise; 7) la position de certains intervenants qui prétextent ne pas avoir de problèmes en la matière et qui, par conséquent, ne formulent aucun besoin jusqu'à ce que la situation se dégrade et c'est à ce moment-là qu'ils disent avoir un besoin de perfectionnement qui se limite à la gestion de cette crise, sans plus, tout en souhaitant d'obtenir des recettes toutes prêtes.

Finalement, la perception d'une accusation implicite de racisme et d'étroitesse d'esprit chez les participants potentiels ainsi que la méconnaissance des politiques gouvernementales, des ressources disponibles et des trajectoires migratoires peuvent être également des facteurs qui empêchent les intervenants de percevoir la nécessité d'un perfectionnement ou d'une formation à l'interculturel.

Afin de surmonter ces obstacles, Ouellet (2000b, p. 115-116) propose quelques pistes d'action. Tout d'abord, pour ce qui est de la menace identitaire, il soutient la nécessité de créer des espaces d'interaction et de délibération démocratiques où les citoyens pourront intervenir sur un pied d'égalité sans avoir, pour autant, à renier leur propre identité. Ensuite, devant la perception d'accusation implicite de racisme, il croit important de signaler l'importance de la participation de toutes les institutions éducatives, sans distinctions et sans confronter les conceptions des participants par rapport à l'immigration et à la diversité. Le dernier point, mais non le moindre, concerne les coupures budgétaires du gouvernement. Ouellet rappelle que, si la formation à l'interculturel constitue toujours une priorité pour le

gouvernement du Québec, la nécessité de réviser les programmes scolaires et d'investir dans le perfectionnement des professeurs demeure d'actualité.

Une fois ces obstacles surmontés, il reste à déterminer : 1) l'objectif général de la formation en éducation interculturelle; 2) les priorités de la formation des enseignants; et, 3) les capacités spécifiques qu'ils auront à acquérir.

Pour Toussaint et Fortier (2002), l'objectif général de la formation à l'interculturel, dans le contexte québécois, consisterait dans l'approfondissement de la réalité des rapports interculturels répondant à certains besoins spécifiques des communautés culturelles. Un approfondissement qui, loin de se limiter à l'entreposage de données informatives, devrait susciter des démarches interrogatives (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 52), liées au contexte social, à la nécessité d'une éducation aux valeurs (Dehalu, 2001) et à la propre quête d'identité culturelle, personnelle et socioprofessionnelle (Costanzo et Vignac, 2001, p.32). En effet, si les enseignants souhaitent favoriser la prise de conscience interculturelle de leurs apprenants, ils doivent développer, au préalable, des attitudes réflexives, critiques et d'empathie menant au développement de leur propre compréhension de l'altérité culturelle (Sercu, 2001b).

Il s'agit pour Gohard-Radenkovic (2004) de procéder à une compérentialisation culturelle des enseignants, c'est-à-dire une formation caractérisée par la transversalité, élaborée à partir d'une grille de compétences suffisamment souple afin d'être adaptée aux différents types d'interventions, de publics et de situations d'enseignement/apprentissage. Selon cette auteure, l'enseignant doit acquérir une attitude de distanciation et de relativisation et faire un travail de décentration par rapport à ses croyances, à ses valeurs et à ses approches pédagogiques. En d'autres mots, le but de cette formation est de construire une lecture distanciée des cultures et d'encourager l'enseignant à «adopter une conscience relativisée de la diversité culturelle, sociale, de ses hiérarchies » (Gohard-Radenkovic, *ibidem*, p. 153).

Parmi les propositions de compétences à développer chez les enseignants, mentionnons tout d'abord, le modèle de Banks⁵ (1989) qui propose une liste de compétences faisant référence à l'acquisition de connaissances et à des aptitudes telles que :

1) avoir des connaissances sur les groupes ethniques; 2) être sensible à ses propres attitudes et comportements, à ses affirmations en salle de classe; 3) avoir une image positive des différents groupes ethniques; 4) être sensible aux attitudes ethniques et raciales de ses élèves; 5) choisir et utiliser des matériels didactiques appropriés; 6) partager son expérience ethnique et culturelle avec ses élèves; 7) être sensible au niveau de développement de ses élèves; 8) considérer ses élèves membres des minorités culturelles comme des gagnants; 9) être conscient de l'intérêt que les parents membres des minorités culturelles portent à l'éducation de leurs enfants; 10) utiliser des stratégies coopératives; et, 11) intégrer tous les élèves dans les activités.

Pour leur part, Sercu (2001b) et Castro Viudez (2003) insistent sur l'importance pour les enseignants d'avoir une meilleure connaissance de l'histoire culturelle des communautés du pays ou des pays où l'on parle la langue cible puisque ces chercheuses européennes s'adressent surtout à des professeurs non natifs de FLE. De la même manière, elles mettent l'accent sur la capacité de traiter des informations authentiques et l'aptitude à savoir créer des contextes de travail qui favorisent l'apprentissage basé sur l'expérience et la négociation.

Finalement, Borodankova (2004) rejoint les prises de position de Gohard-Radenkovic (2004) concernant la nécessité d'une formation souple, pratique et adaptable aux différents types d'interventions éducatives. Ce chercheur souligne également la question de l'élaboration de matériaux pédagogiques diversifiés et l'importance de l'autonomie dans la fabrication de ces outils didactiques.

Comme nous pouvons le constater, parmi les nombreuses implications pratiques qu'entraîne l'adoption d'une démarche interculturelle en salle de classe, il y a le besoin de combler le

⁵ Cité par Moldoveanu et Mawamariya, 2003 (en ligne).

déficit de formation des enseignants. Or, on sait que, même si un certain nombre de formateurs, de parents et d'élèves souhaitent l'évolution des modes d'enseignement et d'apprentissage, le processus de révision des programmes de formation peut s'avérer assez long. Ce qui amène Byram (2002, p. 36) à se poser la question suivante: Comment un enseignant consciencieux peut-il maintenir le cap et survivre s'il doit assurer à deux niveaux l'enseignement et sa propre formation ? Il propose d'y répondre de la manière suivante :

Ce dont les professeurs de langues ont besoin en vue de transmettre la dimension interculturelle n'est pas tant de développer à l'infini la connaissance des autres pays et des autres cultures que d'avoir la capacité de créer, en classe, les conditions d'un engagement personnel des élèves – aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel. Ce type de capacité s'acquiert essentiellement par la pratique, et par une réflexion sur les expériences déjà acquises. À cet égard, les enseignants de langues pourront trouver matière à coopération avec les professeurs d'autres disciplines et/ou s'efforcer d'effectuer eux-mêmes un apprentissage impliquant un engagement et une réflexion personnels. (Byram, 2002, p. 38).

Ajoutons en dernier lieu qu'en absence d'une préparation spécifique afin de travailler dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel, l'importance des expériences personnelles face à l'altérité acquiert une dimension de plus en plus significative (Aleksandrowicz-Pędich *et al*, 2005, p. 13).

En définitive, la formation des enseignants à l'interculturel, de par son caractère aléatoire et irrégulier, ne permet pas l'actualisation dans les salles de classe d'une réflexion, pourtant de plus en plus poussée au Québec, autour de la gestion de la diversité pluriethnique et constitue de nos jours un défi de taille pour les décideurs et les acteurs du système éducatif provincial.

2.2.4 Les conceptions professionnelles des enseignants

À notre époque, on constate un intérêt croissant pour la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues et les enjeux qu'elle soulève. Ainsi, un certain nombre d'études ont été réalisées à ce sujet auprès de formateurs, d'enseignants et de futurs maîtres œuvrant aux niveaux provincial, fédéral et international. La plupart de ces travaux s'interrogent sur les perceptions des enseignants sur l'éducation interculturelle (démarches pédagogiques) ou leur

préparation à la gestion de la diversité ethnoculturelle en salle de classe (formation à l'interculturel).

Dans le contexte européen, c'est le cas de Moldoveanu et Dumitru (2004) qui ont analysé, à l'aide d'entrevues semi-structurées, les perceptions de 18 futurs enseignants roumains sur l'éducation interculturelle dans la perspective de la récente intégration de la Roumanie à l'Union européenne. De manière générale, ces étudiants admettent l'importance de l'éducation interculturelle dans un contexte de globalisation croissante et disent ne pas avoir de préjugés ethniques ou raciaux bien que les stéréotypes culturels soient, à leur insu, assez présents dans leurs conceptions professionnelles. Finalement, en ce qui concerne les classes hétérogènes, ils admettent avoir des difficultés de fonctionnement sur le plan religieux. L'absence de contenus et d'activités liées à l'éducation interculturelle et à la citoyenneté fait conclure aux chercheurs à la nécessité d'offrir des cours spécifiques aux enseignants afin de fonctionner dans un contexte scolaire hétérogène et de réviser les matériels didactiques pour pouvoir assurer une représentativité équitable de différents groupes ethnoculturels au sein de la société roumaine actuelle.

La question de la formation à l'interculturel dans la préparation de futurs enseignants est également abordée par Mujawamariya (2004), mais cette fois-ci dans le contexte canadien. Il s'agit d'une étude menée auprès de 971 étudiants inscrits dans quatre programmes de formation initiale à l'enseignement –trois anglophones et un francophone- appartenant aux universités de Colombie-Britannique, de Toronto et d'Ottawa. Cette étude a été faite à partir de questionnaires incluant des questions fermées sur le curriculum et les pratiques pédagogiques des professeurs, ainsi que des questions ouvertes qui permettaient la réflexion sur la formation reçue en ce qui a trait à la gestion de la diversité ethnoculturelle. Les principaux problèmes relevés par cette étude sont l'insuffisance de ce type de formation et la sous-représentation des minorités visibles dans le milieu enseignant.

Au Québec, Mukamurera, Lacourse et Lambert (2006) ont effectué une recherche qualitative de type exploratoire afin d'identifier les conceptions et les expériences de 13 accompagnateurs de stage de l'Université de Sherbrooke (enseignants associés et

superviseurs) en ce qui concerne la formation de futurs enseignants à l'intervention pédagogique dans un contexte de diversité. Ici, comme ailleurs, les répondants perçoivent l'importance d'acquérir des connaissances dans ce domaine, mais ne semblent pas se sentir interpellés par une formation dans la matière pour eux-mêmes ou pour les stagiaires. En plus, ils n'estiment pas nécessaire d'intervenir différemment en salle de classe, surtout si le nombre d'apprenants d'autres cultures reste peu élevé. Les auteurs demandent donc que des corrections soient apportées aux programmes de formation initiale à l'enseignement ainsi qu'aux activités de formation continue afin de mieux préparer les enseignants à jouer un rôle adapté aux transformations sociales et aux enjeux actuels de l'école québécoise.

En ce qui concerne les représentations des enseignants de langues vivantes en tant que médiateurs culturels et leurs perceptions concernant le développement de la compétence de communication interculturelle, nous nous sommes tout particulièrement intéressés aux travaux de Byram et Risager (1999), Lussier *et al.* (2003), Sercu *et al.* (2001b, 2003, 2004a, 2005) et Aleksandrowicz-Pędich *et al.* (2005).

Notre réflexion pédagogique sur l'approche de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues s'est initialement appuyée sur les constats développés par Byram et Risager dans *Language Teachers, Politics and Cultures* (1999). Dans cet ouvrage, les auteurs examinent la manière dont les changements géopolitiques influent sur l'enseignement des langues en général et sur celui de la dimension culturelle en particulier. Se basant ainsi sur une enquête réalisée auprès de professeurs de langues, 653 professeurs danois et 212 professeurs britanniques, Byram et Risager (1999) ont montré que, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement de la culture, les enseignants n'ont pas d'approche systématique afin d'aborder l'enseignement de la compétence interculturelle ni pour traiter des stéréotypes et des préjugés en classe de langue étrangère.

En effet, les auteurs ont constaté une conscientisation croissante chez leurs répondants quant à l'importance de la dimension culturelle dans le contexte du processus d'intégration européenne, et une prédisposition favorable à l'enseignement de la langue et la culture. Cependant, celle-ci est souvent associée par les enseignants à un phénomène rattaché à une

langue nationale et par conséquent, délimité nationalement, ce qui démontrerait que les répondants ne sont pas entièrement conscientisés à la diversité et à la complexité culturelle du pays où ils vivent.

Par ailleurs, bien que plusieurs professeurs danois affirment qu'ils considèrent important que les étudiants soient incités à réfléchir sur leur propre identité nationale, il y a une tendance chez les répondants à ne pas donner priorité à la réflexion des apprenants sur leur propre identité culturelle.

D'autre part, par rapport à l'approche informative traditionnelle (Areizaga, 2001), les répondants danois et britanniques considèrent important de privilégier l'acquisition d'un ensemble substantiel de connaissances, car ils estiment qu'en ayant plus de connaissances, les apprenants auront des attitudes plus tolérantes envers la culture étrangère.

Finalement, en observant la manière dont les répondants définissent les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère et le mode de distribution de leur temps d'enseignement par rapport à langue et à la culture, Byram et Risager (1999) concluent, qu'à l'heure actuelle, l'enseignement de la culture ne joue qu'un rôle limité et subsidiaire.

Toujours dans la même lignée de recherche, Sercu (2001b) a mené une étude sur les conceptions professionnelles d'enseignants flamands d'anglais (48), de français (50) et d'allemand (37) au niveau secondaire par rapport à la mise en œuvre de la compétence de communication interculturelle (Byram et Zarate, 1997), leurs qualifications pédagogiques (savoirs, attitudes et aptitudes) et leurs méthodes d'enseignement culturel. Pour la réalisation de cette enquête, elle s'est servie d'un questionnaire électronique comportant des questions ouvertes et fermées.

Selon Sercu (2001b), les professeurs, bien que définissant leur conception professionnelle en termes d'approche communicative, n'ont pas encore abandonné l'enseignement traditionnel de la culture étrangère pour l'approche interculturelle de l'enseignement de la langue et de la culture. Rares sont ceux qui décrivent spontanément leurs objectifs en termes d'acquisition

d'une compétence communicative interculturelle pour leurs élèves. D'une part, ils disent vouloir enrichir leurs cours avec une dimension interculturelle, mais signalent des inconvénients dans l'intégration d'une telle démarche dans leurs pratiques éducatives. Premièrement, le manque de matériel didactique, ensuite, l'absence d'une formation professionnelle spécifique et, finalement, l'attitude des apprenants qui veulent apprendre surtout la langue et non la culture et qui sont considérés peu enclins à acquérir un savoir-faire interculturel.

Ces conclusions ont été confirmées par des études postérieures de l'équipe de recherche de Lies Sercu sur les représentations des enseignants de plusieurs pays concernant l'enseignement de la composante culturelle et leur rôle en tant que médiateurs culturels en classe de langue étrangère.

Ainsi, lors d'une enquête menée auprès de 47 professeurs mexicains d'anglais langue étrangère et d'espagnol langue seconde à Mexico, Sercu et Ryan (2003) ont confirmé que les enseignants décrivent les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères du point de vue de l'acquisition de la compétence linguistique. En effet, ces enseignants, qui ont exprimé leurs opinions à travers un questionnaire électronique, attachent beaucoup moins d'importance aux objectifs d'ordre culturel. En ce qui concerne leurs stratégies d'enseignement de la culture, et en dehors des comparaisons entre la culture maternelle et la culture cible, elles se limitent à une présentation volontaire de renseignements culturels rattachée à ce que les enseignants eux-mêmes ont lu, su ou appris sur la culture de la langue étrangère.

La même tendance a été observée lors de l'étude réalisée en Espagne par Sercu, Mendez Garcia et Castro Prieto (2004a) à partir d'un échantillon de 35 professeurs d'anglais langue étrangère au niveau secondaire. Selon cette étude, les enseignants espagnols jugent important d'encourager l'acquisition d'un esprit ouvert, mais leur enseignement ne peut pas encore être caractérisé comme interculturel, car bien que certains professeurs demandent à leurs étudiants d'explorer des aspects de la culture étrangère, de comparer des cultures ou de réfléchir sur les différences culturelles, la plupart des activités d'enseignement de la culture pratiquées par les

répondants sont principalement centrées sur l'enseignant et ne visent pas le développement d'habiletés pouvant être utiles dans des situations interculturelles.

Par ailleurs, la plupart des professeurs interviewés ne sont pas convaincus de l'impact que la compétence interculturelle pourrait avoir sur leurs étudiants. Ainsi, il n'est pas surprenant d'apprendre que ce sont surtout les enseignants qui ne croient pas que la langue et la culture puissent être apprises de manière intégrée qui ne veulent pas intégrer la compétence interculturelle en classe de langue étrangère.

Plus récemment, Sercu *et al.* (2005) ont procédé à une vaste étude transnationale dans 7 pays : Belgique, Mexique, Espagne (études évoquées ci-dessus), Bulgarie, Pologne, Grèce et Suède. L'échantillon était composé de 422 enseignants de langues étrangères (français, allemand) au niveau secondaire. Cette enquête, qui a pris la forme d'un questionnaire écrit (électronique, à retourner par la poste ou réalisée sous forme d'entretien téléphonique, selon le pays) comportait des questions à réponse ouverte et fermée. L'objectif de la recherche visait à déterminer s'il était possible de décrire le profil moyen du professeur de langue-et-culture étrangères en matière de représentations sur l'enseignement de la compétence interculturelle et par rapport aux pratiques pédagogiques actuelles dans le pays d'exercice.

D'après les conclusions de l'étude, malgré les différents contextes d'enseignement locaux (perceptions des élèves, nombre de périodes d'enseignement, possibilité de choisir le matériel d'enseignement, etc.), il a été possible d'identifier le profil moyen de l'enseignant de langue-culture étrangères.

Ainsi, un certain nombre de tendances semblent se dégager. Tout d'abord, les professeurs ont tendance à adopter des approches centrées sur l'enseignant pour faire enseigner la culture. Ils définissent les objectifs de l'enseignement des langues en des termes principalement linguistiques et perçoivent l'enseignement de la culture comme une transmission de connaissances sur les cultures associées à la langue étrangère qu'ils enseignent. Ils répètent donc la démarche d'enseignement de la culture avec laquelle ils ont été formés en tant qu'apprenants d'une langue étrangère.

L'enseignement de la compétence interculturelle est perçu comme une proposition importante et innovatrice par les répondants de tous les pays participants, mais considéré périphérique par rapport aux objectifs linguistiques communément admis dans l'enseignement des langues étrangères. De plus, les résultats obtenus par l'équipe de recherche dirigée par Sercu signalent que la prédisposition des enseignants envers l'interculturalisation de l'enseignement des langues varie dans la mesure où ceux-ci croient à un enseignement intégré de la langue et de la culture.

Cette étude a révélé également que les professeurs ont tendance à transmettre les informations culturelles incluses dans le manuel scolaire, peu importe les motivations des apprenants à leur égard ou leur utilité dans le processus de déconstruction des stéréotypes.

Par ailleurs, le manque de temps, de préparation et de disponibilité de matériel pédagogique adapté ont également été mentionnés comme étant des facteurs contextuels pouvant empêcher les professeurs de consacrer plus de temps à l'enseignement de la compétence interculturelle.

Finalement, Sercu et ses collaborateurs (2005) ont trouvé que les raisons souvent citées par les enseignants afin de justifier la modeste place accordée à l'enseignement de la culture étaient les suivantes: 1) le manque de temps, la surcharge scolaire; 2) le manque d'intérêt des apprenants à l'égard de la culture étrangère; et, 3) le manque de familiarité des élèves avec la culture cible. Certains professeurs ont également fait référence à leurs propres incapacités à enseigner la culture ou la compétence interculturelle et au fait que les objectifs interculturels ne font pas partie des programmes scolaires.

Toujours dans le contexte européen, Lussier *et al* (2003) ont mené une enquête en Slovaquie portant sur la situation des enseignants comme médiateurs culturels. Cette étude s'est particulièrement intéressée aux représentations culturelles des enseignants et à leurs perceptions face aux méthodes d'enseignement qu'ils utilisent avec leurs apprenants en vue de les faire progresser dans leur apprentissage. Dans le cas de cette recherche, la collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire électronique auprès d'un échantillon de

convenance composé de 51 enseignants de langues différentes, au niveau secondaire, dont 88% de femmes. Parmi les conclusions de cette étude, nous avons retenu: 1) les enseignants considèrent que les différences culturelles sont plutôt synonymes d'enrichissement intellectuel, d'intérêt, de curiosité et de surprise et nouveauté et, 2) les enseignants se disent d'accord pour être attentifs et intervenir lorsqu'il s'agit de désamorcer des situations de conflit entre les élèves. Ils sont en désaccord pour ignorer le problème s'il y en a un.

La dernière étude que nous passons en revue est celle d'Aleksandrowicz-Pędich, *et al.* (2005) qui ont étudié les opinions des enseignants sur l'enseignement des langues en matière de compétence communicative interculturelle dans un large contexte international. Cette étude par questionnaire a été menée auprès de 47 enseignants d'anglais dans 10 pays européens (Chypre, Estonie, Grèce, Hongrie, Islande, Malte, Pays-Bas, Pologne, Roumanie et Slovaquie) et de 15 enseignants de français travaillant à Chypre, en Estonie, en Islande, à Malte, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie.

Les principaux axes de cette étude ont été: 1) les opinions des enseignants sur la place revenant à la culture dans l'enseignement des langues; 2) l'impact de la formation des enseignants sur leurs opinions et donc sur leur pratique en classe en ce qui concerne la conscience interculturelle; 3) le contenu de l'enseignement interculturel dispensé par l'enseignant individuel en classe de langue; et, 4) les points communs des attitudes envers les études interculturelles parmi les enseignants de langues de divers pays européens.

Les participants de cette recherche reconnaissent le rôle considérable de la compétence interculturelle dans une langue étrangère et, par conséquent, ils s'accordent pour dire que la sensibilisation interculturelle et les aptitudes de compétence de communication interculturelle doivent être contenues dans le processus d'enseignement.

Par conséquent, les auteurs recommandent d'inclure les éléments théoriques et pratiques liés à l'éducation interculturelle dans les programmes de formation initiale et continue ainsi que d'encourager la création de matériel didactique conçu à partir d'objectifs d'enseignement interculturels.

Signalons que cette étude incorpore aux conclusions de Sercu *et al.* (2005) le besoin de définir les concepts opérationnels à utiliser dans le processus d'enseignement/apprentissage et de déterminer les stratégies pertinentes pour la présentation de diverses activités en salle de classe. Elle insiste également sur les différences de perception face aux enjeux de la compétence interculturelle suivant l'âge, le contexte d'enseignement et les expériences personnelles des enseignants (séjours à l'étranger, études dans des contextes multiculturels).

Bref, les enseignants qui n'ont eu que des contacts brefs ou occasionnels avec d'autres cultures ont tendance à recourir à des approches du type informatif, alors que ceux qui ont bénéficié d'expériences interculturelles sont mieux outillés au moment de trouver des approches méthodologiques appropriées dans le développement de la composante interculturelle dans l'enseignement de la langue étrangère.

Au terme de ce parcours, il ressort que : 1) bien qu'indissociables, il existe toujours une séparation pédagogique dans l'enseignement de la langue et de la culture ; 2) les stéréotypes, les préjugés et les malentendus culturels constituent des obstacles dangereux dans la perception de l'Autre ; 3) l'approche didactique utilisée en classe de langue seconde pour les immigrants adultes devrait nécessairement être différente des méthodes appliquées pour enseigner une langue étrangère; 4) il existe une certaine confusion terminologique et conceptuelle à propos de la notion d'interculturel en opposition aux notions de pluriculturel et de multiculturel; 5) la compétence de communication interculturelle est liée à la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers; 6) on peut tenir pour négligeable la place occupée par les activités d'enseignement de la culture dont la plupart pourraient être caractérisées comme centrées sur l'enseignant; et, 7) la formation des enseignants à l'interculturel reste insuffisante, aléatoire et partielle, les aptitudes acquises dans ce domaine proviennent souvent d'un apprentissage autonome.

Au terme de ce survol des assises théoriques de ce mémoire, nous présenterons maintenant, dans le chapitre suivant, la méthodologie retenue pour cette recherche en y détaillant: la collecte de données, la sélection des participants ainsi que la méthode d'analyse.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous décrirons la procédure que nous avons suivie afin de mener à bien notre recherche. Nous présenterons ainsi, le type de recherche, l'instrument de cueillette des données, la sélection de la population étudiée et, finalement, le type de traitement d'analyse des données que nous avons effectué.

3. 1 La recherche qualitative

Le type de recherche que nous avons utilisé dans notre travail de recherche est de nature qualitative. La recherche qualitative a été définie par Strauss et Cobin (2004) comme :

Tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. Il peut s'agir de recherches concernant la vie d'individus, des expériences vécues, des comportements, des émotions et des sentiments tout comme le fonctionnement des organisations, des mouvements sociaux, des phénomènes culturels et des interactions entre nations. Si une partie des données peut être quantifiable, comme celles provenant des recensements ou des informations identificatoires par rapport aux personnes ou aux objets étudiés, la partie la plus importante de l'analyse est une interprétation (p. 28).

Ce type de recherche traite et analyse des données descriptives, difficilement quantifiables, ainsi que le comportement observable des individus. Elle s'intéresse au sens et à l'observation d'un phénomène social sur le terrain. Elle est de nature plutôt intensive dans la mesure où elle analyse des cas et des échantillons plus restreints, mais analysés en profondeur (Deslauriers, 1987, p. 6).

D'après Taylor et Bogdan (1986), la méthode qualitative est inductive, car les chercheurs analysent et développent des concepts à partir des données elles-mêmes, sans avoir recours à l'évaluation d'hypothèses ou de théories préconçues. Il s'agit d'une démarche flexible et humaniste qui interprète les contextes et les personnes de manière holistique, sans les réduire

à des variables quantitatives. Dans cette méthode, le chercheur vise à appréhender objectivement le processus interprétatif au moyen d'une recherche systématique et rigoureuse, mais non standardisée (Quecedo Lecanda, 2002).

En un mot, la recherche qualitative constitue une méthode interprétative (Hébert, 1990) qui peut apporter des données d'une grande valeur sur les contextes, les activités, et les croyances des acteurs participant au processus éducatif. Elle peut être ainsi utilisée dans les domaines de l'évaluation, de la recherche descriptive et de la recherche théorique.

3.2 La subjectivité dans la recherche qualitative

Le débat autour de la question de l'objectivité et de la subjectivité en recherche qualitative a soulevé de nombreux questionnements et a fait l'objet de nombreuses critiques depuis un certain nombre d'années. Cependant, selon St-Cyr-Tribble et Saintonge (1999), il n'y aurait pas de contradiction entre la subjectivité et la rigueur scientifique, car la réalité, en tant que considération empirico-conceptuelle complexe, elle est construite et nommée par des acteurs qui ne peuvent pas faire abstraction de leur propre subjectivité. De ce point de vue là, la subjectivité est considérée davantage comme un apport à la connaissance que comme un obstacle à éviter (Boutin, 2000, p. 142).

Cependant, la rigueur scientifique impose au chercheur le décodage et la conscience des croyances fondamentales qui guident son action. Selon Donnay, Charlier et Dejean (2002, p. 77-86) cette explicitation des paradigmes suppose pour le chercheur l'adoption d'une position méta. Autrement dit, il s'agit d'une prise de recul du chercheur par rapport à ses actes et d'une prise en compte de la propre subjectivité à l'aide d'un tiers objet pouvant être, par exemple, une grille d'analyse, un outil de lecture ou le recours à la multiplication des observateurs (intersubjectivité).

Soulignons que dans le contexte d'une exploration, l'indépendance de la démarche à l'égard des biais subjectifs d'un chercheur passe également par l'explicitation des *a priori*, des

limites de la recherche et de l'estimation de leur effet sur les résultats de l'étude (Van der Maren, 2003, p. 185).

Pour sa part, L'Écuyer (1987) affirme qu'il est toujours possible de s'objectiver en recherche qualitative (démarche objectivée), tout en soulignant que le recours à une analyse de type quantitatif ne constitue pas non plus une garantie absolue en matière d'objectivité. En effet, selon l'auteur, les indices quantitatifs fréquemment adoptés, tels que la fréquence des énoncés et leur ordre d'apparition, le choix de bases de calcul ou les interprétations tirées peuvent constituer également des choix complètement subjectifs.

Finalement, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990, p. 64-65) rappellent que bien qu'en général les critères scientifiques utilisés en méthodologie qualitative -objectivité, validité, fidélité- reçoivent la même dénomination qu'en recherche positive ou qualitative, leur application diffère quant aux procédures mises en œuvre pour les concrétiser. Ils reprennent ensuite les conceptions de Kirk et Miller (1986) sur l'objectivité en tant que « construction d'un objet scientifique qui passe, d'une part, par la confrontation des connaissances ou des idées au monde empirique et, d'autre part, par le consensus social d'un groupe de chercheurs au sujet de cette construction. Cette objectivité est étroitement liée à la fidélité et à la validité des résultats de recherche (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p. 65).

L'objectivité est donc liée à un critère d'indépendance des variables accidentelles de la recherche (fidélité) et à une procédure d'interprétation correcte des résultats (validité). En ce qui concerne les moyens d'accroître cette dernière, Miles et Huberman (1984) soulignent l'importance d'une documentation systématique et détaillée des procédures utilisées par les chercheurs afin d'interpréter et d'organiser les données recueillies.

3.3 L'instrument de cueillette de données: l'entretien qualitatif

Dans le domaine de la recherche qualitative, l'entretien est l'une des principales formes de cueillette de données avec l'observation. L'entretien s'avère un outil particulièrement pertinent au moment de recueillir des données valides sur les croyances, les opinions et les idées des sujets (Lessard-Hebert, Goyette et Boutin, 1990). Selon Mace et Petry (2000, p.91), il s'agit d'un moyen par lequel il est possible d'obtenir des informations qui ne se trouvent pas ailleurs auprès des acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche.

L'entretien interactif est l'une des techniques les plus économiques et les plus utilisées de nos jours dans les sciences psychosociales et de l'éducation. Particulièrement apprécié par son efficacité dans l'obtention d'informations dans des domaines d'investigation peu explorés, il permet de dégager des pistes de recherche et de clarifier des problématiques afin de mieux comprendre «la façon dont les personnes, dans un environnement social particulier, construisent le monde qui les entoure » (Boutin, 2000, p. 3).

Selon Bress (1999), l'entretien se distingue de la conversation par cinq caractéristiques principales : 1) sa plus grande formalité; 2) son caractère finalisé; 3) l'organisation des participants en deux parties: interviewer (s)/interviewé(s); 4) l'asymétrie des rôles: l'interviewer sollicite l'interaction/ l'interviewé a une mission dialogale réactive; et, 5) la présence d'un tiers absent : le magnétoscope ou la caméra. Bress propose également une typologie qui divise les entretiens en trois catégories: directifs, non directifs et interactifs.

L'entretien directif consiste en un questionnaire (ouvert ou fermé) conçu dans le but de pouvoir comparer scientifiquement les différentes réponses, d'autant plus que les questions que l'on pose aux sujets sont toujours les mêmes. Les questions, préétablies et organisées par l'interviewer, sont de simples stimuli auxquels réagissent les participants. Cependant, le corpus recueilli ne peut pas être considéré comme étant la parole authentique des interviewés. En effet, la parole est coproduite intersubjectivement et plusieurs facteurs entrent en ligne de

compte en ce qui concerne l'interprétation des énoncés; par exemple, l'impression d'artificialité et discontinuité, les malentendus et la stéréotypie.

Dans l'entretien interactif, l'interviewer ne limite pas son intervention aux questions et à un texte préétabli, mais il devient un interlocuteur à part entière: c'est-à-dire qu'il participe à la production de la parole de manière active et réagit aux propos de son interlocuteur. Ce type d'entretien ne saurait se confondre avec une conversation, car l'interviewer veut «faire parler», plutôt que parler et reste à l'écoute minutieuse du discours des sujets. Autrement dit, il reste le caractère formel de l'interaction qui ne peut pas dépasser une heure et demie, en tenant compte de la fatigue et de la tension suscitées.

Le troisième type d'entretien est l'entretien non directif (Bress, *ibidem*, p. 65-66). Ici, l'enquêteur guide l'entretien à partir d'une batterie de questions et n'intervient que pour aider le participant à s'exprimer au moyen de régulateurs (*oui, mmm, hochement de tête*) et par des relances. Cette technique aurait pour avantage la possibilité de recueillir une parole plus authentique chez l'enquêté, tout en favorisant l'investissement du sujet, l'accès aux lieux soustraits à l'échange social et la confrontation avec les propres contradictions du sujet.

Pour sa part, Boutin (2000, p. 46) dresse une typologie des caractéristiques de l'entretien non directif qui se décline de la façon suivante : 1) ce type d'entretien est centré sur le monde intérieur de l'interviewé; 2) il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde; 3) il est descriptif; 4) sans présupposition; 5) centré sur certains thèmes; 6) ouvert aux ambiguïtés et aux changements; 7) il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur; 8) il prend place dans une interaction interpersonnelle; et, 9) il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons retenu l'entretien non directif comme méthode de collecte de données, en vue de dresser un portrait des perceptions des enseignants de FLS à l'égard de leur formation et de leurs pratiques éducatives relatives au

développement de la dimension interculturelle chez des apprenants allophones adultes de la région montréalaise.

Notre choix est motivé par plusieurs critères. D'une part, il s'agit d'un moyen pertinent pour l'exploration d'un champ d'études nouveau, car il permet de classer les problèmes, les systèmes de valeurs et les comportements des personnes (Pourtois et Demet, 1988, p.156). D'autre part, il permet de poser les premières questions de travail et par conséquent, les hypothèses initiales d'une démarche à être ultérieurement développée et systématisée.

3.4 L'échantillonnage

Le corpus à analyser porte sur un échantillon de 15 enseignants en exercice de français langue seconde aux adultes œuvrant en milieu pluriethnique. Nous avons fait appel aux enseignants travaillant dans deux institutions éducatives montréalaises: un centre de francisation pour adultes allophones appartenant à une commission scolaire de l'île de Montréal et une école de langues d'une université francophone de la même ville.

Ces enseignants devaient répondre aux trois critères suivants: compter une bonne expérience dans l'enseignement du FLS, posséder une expérience professionnelle auprès d'un public adulte et avoir déjà enseigné en milieu scolaire pluriethnique. Notre prémisse était que l'appartenance à l'une ou l'autre institution pourrait éventuellement nous apporter des informations complémentaires sur les expériences en classe de francisation auprès d'un public migrant ou dans des programmes d'immersion destinés prioritairement aux étudiants internationaux et anglo-canadiens.

Suivant Angers (1996), c'est l'orientation du problème qui oriente vers un type d'échantillonnage déterminé, car il n'existe pas d'échantillonnage meilleur en soi. Si l'objectif premier n'exige pas la généralisation des résultats à toute une population, la définition du problème peut ne pas nécessiter un échantillonnage probabiliste. C'est ainsi que dans la mise en œuvre des études de cas ou lorsqu'il s'agit d'observer des perceptions, des

attitudes ou des comportements, on peut faire appel à un échantillonnage non probabiliste, sans tenir compte du poids relatif de ces éléments dans la population.

Dans notre cas, l'échantillonnage retenu est de type accidentel. Le sous-ensemble d'éléments d'une population donnée a été établi à la convenance du chercheur au moyen d'un procédé de sélection particulier: le tri de volontaires, procédé non probabiliste d'échantillonnage invitant des sujets à participer à une expérience.

Selon Anger (*op. cit.* p. 236), ce type d'échantillonnage s'avère adéquat dans des circonstances telles que les suivantes : 1) une base de population incomplète ; 2) un accès limité à la population visée ; 3) un temps limité ; 4) des ressources minimales ; et, 5) l'impossibilité de rejoindre certains participants. Par ailleurs, il possède deux avantages considérables : il est moins coûteux et requiert moins de temps. Cependant, son degré de représentativité ne peut pas être déterminé (Dépelteau, 2000, p. 222). Nous y reviendrons lorsque nous aborderons les apports et les limites de cette recherche.

Notre échantillon a été composé de 15 enseignants de FLS (8 hommes et 7 femmes) de la région de Montréal (voir à l'Appendice A, le tableau des données sociologiques des répondants). La moyenne d'âge des quinze enseignants interviewés est de 49,4 ans. Ils possèdent en moyenne 19,4 années d'expérience dans l'enseignement du FLS. Il est important de signaler que la plupart d'entre eux ont déjà obtenu la permanence ou bien, en tant que chargés de cours, ils possèdent une ancienneté et un pointage assez élevés.

Ils ont atteint un niveau de scolarité également élevé : 12 enseignants possèdent une maîtrise, tout en détenant un ou plusieurs certificats universitaires. Ils ont reçu, pour la plupart, une formation spécialisée dans leur domaine (linguistique, enseignement du FLS) ou dans un domaine connexe (littérature, sciences de l'éducation) et disposent d'une expérience pédagogique considérable (10 enseignants ont une ancienneté supérieure à 15 ans).

Ce sont des formateurs chevronnés et polyglottes. En effet, 12 sujets sur 15 parlent au moins deux langues. Ils se caractérisent également par une polyvalence professionnelle significative,

par exemple, dans l'enseignement d'autres disciplines -lettres, histoire, langues classiques, etc.- ou dans celui de langues tierces, ce qui est le cas des professeurs non-natifs ayant également enseigné leurs langues maternelles.

Il s'agit de professeurs qui travaillent auprès d'une clientèle particulière, avec des caractéristiques communes: adulte et multiethnique, en région montréalaise. La provenance linguistique de leurs étudiants (hispanophones, anglophones, sinophones, etc.) ainsi que leur profil (réfugiés, revendicateurs du statut de réfugiés, immigrants ou étudiants anglo-canadiens en immersion, stagiaires et étudiants internationaux) diffèrent, tout en présentant des spécificités liées à des aspects socioculturels bien marqués.

3.5 Les instruments de recherche

Notre collecte des données s'est faite au moyen d'un questionnaire démographique général (âge, sexe, scolarité, expérience dans l'enseignement, langues parlées, séjours à l'étranger, etc.) et d'un guide d'entretien selon la technique des entretiens non-directifs. (voir Appendice D).

Le choix d'un entretien de type non-directif a été effectué en fonction des caractéristiques intrinsèques de ce type de recherche : il a été conduit dans un but spécifique et sur un sujet en particulier, il visait à favoriser chez l'interviewé la production d'un discours continu et structuré sur un problème donné (conceptions professionnelles à l'égard de la dimension interculturelle en classe de FLS), tout en permettant la libre expression du sujet (Deslauriers, 1991; Blanchet, et Gotman, 1992).

Un guide d'entretien nous a servi de support afin de nous rappeler les différents thèmes devant être abordés pendant l'entretien. Rappelons au besoin qu'un guide d'entretien est un document contenant une liste écrite de questions à couvrir lors de l'entretien (Gauty-Sinechal et Vandercammen, 1998). Étant donné que l'ordre et la formulation des questions peuvent varier d'un participant à l'autre, l'intervieweur dispose, grâce à cet outil, d'une grande liberté pour introduire et traiter les thèmes au cours de l'entretien. Mais avant de procéder à

l'expérimentation proprement dite, il a fallu tester le guide afin de procéder à d'éventuels ajustements.

3.6 Pré-expérimentation et validation du questionnaire

Afin de mener à bien notre recherche et d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés, nous avons fait une pré-expérimentation auprès de trois enseignants de FLS répondant aux mêmes critères retenus pour les sujets de notre recherche dans le but de valider le questionnaire et les modalités de l'entrevue avant de procéder aux entrevues individuelles.

Ces entretiens de type pré-expérimental ont été enregistrés avec l'accord des personnes interviewées et transcrits par la suite pour être réécoutés et relus attentivement. Ils nous ont permis d'apporter des corrections et des modifications au questionnaire initial, car il y avait des questions que les répondants ne comprenaient pas bien. Nous avons apporté les clarifications nécessaires et nous avons tenu compte des commentaires des sujets interviewés sur la longueur du guide d'entretien et l'ordre des questions en vue de procéder à la rédaction de la version finale du questionnaire d'entrevue faisant partie de notre guide d'entretien. Les changements apportés sont décrits avec un peu plus de détails à la section 3.8.

3.7 Le protocole de recherche

Nous avons mis au point un protocole de recherche (voir Appendice B) que nous avons soumis aux enseignants avec un questionnaire sociologique que les participants étaient invités à compléter. Ce protocole expliquait aux professeurs le but de notre recherche et les rassurait en ce qui concerne la confidentialité et la non-divulgence de tout renseignement permettant de les identifier. Il visait également à les rassurer quant à leurs pratiques éducatives afin qu'ils ne se sentent pas jugés ou évalués.

3.8. Les questions du guide d'entretien

Ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer, le guide d'entretien doit s'adapter en fonction de l'objet d'étude, de l'usage de l'enquête et du type d'analyse que l'on souhaite effectuer (Blanchet et Gotman. 1992, p. 125).

Pour notre recherche, nous avons repris le questionnaire mis au point pour l'étude de Sercu *et al.* (2005) et nous y avons ajouté des questions concernant la formation à l'interculturel provenant de l'enquête d'Aleksandrowicz-Pędich *et al.* (2005). Notre but était de sonder des perceptions des enseignants par rapport à leur compétiensalisation culturelle, à leurs démarches didactiques concernant l'enseignement de la culture et à la place qu'ils accordaient à la dimension interculturelle dans leurs cours de FLS. La structure de notre guide d'entretien original (voir Appendice C) comprenait trois volets principaux : 1) la formation à l'éducation interculturelle ; 2) la culture dans l'enseignement du FLS ; 3) les conceptions professionnelles ; et, 4) la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLS.

Lors des entretiens que nous avons réalisés dans le cadre de notre pré-expérimentation, nous avons constaté que nous devions apporter quelques changements à nos questions du guide d'entretien. D'abord, nous avons réduit les quatre grandes parties du questionnaire initial à trois grands axes thématiques constitués par : 1) le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel ; 2) la culture dans l'enseignement du FLS ; et, 3) le développement de la dimension interculturelle en classe de langue.

Le titre de la deuxième rubrique -les conceptions professionnelles- ne nous semblait pas désigner un axe thématique distinct dans le cadre de notre recherche puisque notre travail se centre sur les conceptions des enseignants à l'égard aussi bien de leur formation que de leurs démarches pédagogiques dans une perspective interculturelle. En effet, nos questions concernant les priorités et les objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde visaient surtout les rapports langue/culture afin de déterminer leur prise en compte dans la

planification pédagogique et l'éventuelle préséance de l'une ou de l'autre dans la planification pédagogique de nos participants. Les rubriques 2 et 3 ont constitué désormais une seule et même section : la culture dans l'enseignement du FLS.

Le titre de la première rubrique (formation à l'éducation interculturelle) a été modifié afin d'y incorporer les expériences personnelles des enseignants sous l'angle de la confrontation à l'altérité. Le titre de la première partie du questionnaire se lit alors ainsi: le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel.

Ensuite, nous avons apporté des précisions à la question 1 relative à la formation à l'éducation interculturelle pour préciser le genre de formation reçue. Nous avons ajouté des exemples de cours universitaires tels que : Didactique du français en classe d'accueil, Éducation et Pluriethnicité au Québec, Problématique interculturelle à l'école secondaire, etc. Nous avons également changé l'ordre de la question 4 (intérêt à suivre une formation complémentaire dans le domaine) et l'avons rattachée à la question 1 (formation suivie), en raison de la forte interrelation logique existante entre les deux items.

Nous avons éliminé la question 5 sur le degré de familiarité avec la culture francophone, étant donné que la plupart des interviewés étaient des Québécois natifs et que les professeurs non natifs interviewés vivaient déjà dans un contexte francophone. La question s'appliquait davantage aux professeurs de FLE vivant à l'étranger ou à des enseignants de FLS hors Québec.

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons éliminé la question 2 concernant les objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. Dans tous les cas, les enseignants interviewés lors du pré-test se rapportaient aux objectifs du plan de cours ou du programme de formation et n'apportaient pas d'informations complémentaires à la réponse de la première question (quelles sont vos priorités en tant qu'enseignant ?).

Nous avons déplacé la question sur les motivations des apprenants à apprendre la culture cible à la troisième partie du questionnaire qui touche aux opinions des professeurs, alors que

la deuxième partie se limite surtout aux descriptions des pratiques pédagogiques en salle de classe. Par ailleurs, elle constitue une bonne transition entre la deuxième partie (description des démarches didactiques) et la troisième partie (présentation des opinions des enseignants).

C'est finalement dans la troisième partie du questionnaire où nous avons effectué le plus grand nombre de modifications. Deux questions ont été déplacées et réintroduites dans la deuxième partie du questionnaire, car elles se réfèreraient à des aspects de la pratique pédagogique (pourcentage de temps alloué à l'enseignement de la langue et de la culture, gestion des malentendus culturels). D'autres questions n'ont pas été retenues, car elles ne s'adaptait pas au contexte de l'enseignement du FLS à Montréal. Par exemple, la question qui demandait si un professeur devrait présenter une image réaliste de la culture cible s'avère peu pertinente, car les étudiants apprennent le français dans un environnement francophone qui est à la fois social et culturel : le professeur n'est pas le seul représentant de la culture étrangère.

Une autre question éliminée demandait l'avis des enseignants quant à l'utilisation de textes écrits dans la langue maternelle des apprenants afin de discuter sur des contenus culturels dans cette langue, même s'il s'agit d'une classe de FLS. Or, cette pratique devient impossible, car l'enseignement du français à Montréal, et notamment dans les institutions où nous avons fait appel à nos répondants, se fait dans un contexte multiethnique. Même s'il le souhaitait, il deviendrait impossible pour l'enseignant de connaître toutes les langues parlées par les étudiants de la classe où il n'est pas habituel de trouver des groupes linguistiquement homogènes. Si une traduction de certains mots, expressions, etc. peut être faite en anglais, il ne serait pas possible d'établir un débat sur la culture cible en anglais, car de toute façon, les apprenants n'ont pas tous une connaissance suffisante de cette langue. Par ailleurs, étant donné que les programmes de FLS avec lesquels travaillent les répondants sont essentiellement destinés à un public international (étudiants étrangers, nouveaux arrivants), la question sur la pertinence du développement de la dimension interculturelle en contexte homogène ou monoculturel n'a plus raison d'être. De toute évidence, la grande concentration des immigrants à Montréal et son rayonnement universitaire international sont à l'origine d'une population scolaire de plus en plus multiethnique et multilingue.

En somme, la validation du guide d'entretien nous a permis d'introduire plusieurs changements nécessaires au bon déroulement des entrevues de notre enquête, de préciser des questions ambiguës et de supprimer des questions redondantes ou non pertinentes.

3.8. Le déroulement des entretiens.

Quelques semaines avant la réalisation des entretiens, nous avons rencontré la conseillère pédagogique d'un centre de francisation pour adultes allophones appartenant à une commission scolaire de l'île de Montréal ainsi que le chargé de projets d'une école universitaire de langue française. Ils ont été les liens avec les enseignants interviewés et ils nous ont facilité l'accès à des locaux. Ils ont contribué à créer un climat de confiance et de collaboration avec les répondants. Leur soutien nous a été d'une aide précieuse et nous a permis de réaliser notre travail de recherche dans les meilleures conditions.

Au total, 16 entretiens ont été menés: 13 enseignants au centre de francisation et 3 enseignants à l'école de langue. Un seul entretien a été écourté, car l'enquêté n'a pas souhaité être enregistré. Donc, nous n'avons retenu que 15 entretiens.

Les entretiens se sont déroulés entre les mois de janvier et mars 2005. Ils se sont échelonnés à différentes périodes de la journée et sur différents jours de la semaine afin de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants. En effet, leurs disponibilités étaient limitées et très variables, ce qui a rendu parfois difficile la mise en place de rendez-vous adaptés à chacun. Les entrevues ont été faites en français et enregistrées sur cassette audio. Elles ont été d'une durée moyenne de 50 minutes, selon la personne.

Avant de procéder aux entretiens, les répondants ont reçu le protocole de recherche (à l'Appendice B) et ont été rassurés quant à la confidentialité et à l'anonymat de l'enquête. Tous les répondants ont semblé très satisfaits au terme de chaque entretien.

Tous les entretiens enregistrés ont été transcrits intégralement. Pour ce faire, nous avons suivi les conventions de transcription proposées par Mackey et Gass (2005). Par exemple, nous

avons utilisé les tirets pour marquer la présence d'une pause silencieuse, les mots en capitale pour marquer l'emphase du répondant et les points de suspension pour indiquer les hésitations et le temps d'arrêt. Si le discours du répondant comportait une faute, on l'a indiquée en insérant le mot latin *sic*. Les suppressions de plusieurs mots à l'intérieur d'une citation d'une partie de l'entretien ont été signalées par les points de suspension entre crochets.

Mackey et Gass (2005) remarquent que le processus de transcription varie en fonction des objectifs de la recherche, du niveau de détail demandé, du temps nécessaire à la transcription, etc. Dans le cas de notre recherche, les conventions de transcription utilisées avaient pour objectif principal de rester fidèles à l'oral. Il ne s'agissait pas pour nous de faire de l'analyse du discours au sens courant. Ce ne sont pas les figures rhétoriques dans les discours des répondants qui nous ont intéressés, mais les opinions et les conceptions professionnelles des enseignants en matière d'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLS.

3.9 Analyse et interprétation des données

L'analyse en recherche qualitative a été définie par Mace et Pétry (2000) comme :

un exercice structuré de mise en relation logique de variables et, par voie de conséquence, de catégories de données [...] par lequel on tente de reproduire logiquement un schéma mental de l'évolution d'un phénomène ou d'une interrelation entre phénomènes, en essayant à vérifier, par l'observation, le degré de correspondance entre cette construction de l'esprit et la situation réelle.(p. 110)

C'est grâce à l'analyse que le chercheur tente de découvrir les liens profonds et la logique sous-jacente à la praxis personnelle et collective, tout en comprenant la structure des influences afin d'en tirer une interprétation cohérente (Deslauriers, 1991, p. 79). En d'autres termes, l'objectif de l'analyse qualitative est de donner du sens et de comprendre des phénomènes sociaux complexes à partir de données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits (Blanchet et Gotman, 1992, p. 91).

Dans notre analyse de données, nous nous appuyons notamment sur l'analyse de contenu par étapes (L'Écuyer, 1987), celle-ci étant soucieuse d'appréhender les contenus manifestes (matériel brut faisant l'objet de l'analyse) et latents (éléments symboliques du matériel analysé) et sur l'analyse par théorisation ancrée, traduction de *grounded theory*, de Glaser et Strauss (1967). Ce type d'analyse convient particulièrement bien à notre recherche de type exploratoire, car il a pour objet «la construction de théories empiriques fondées à partir de phénomènes sociaux à propos desquels peu d'analyses ont été articulées » (Laperrière, 1997, p.310). Le chercheur qui se sert de cette méthode commence par choisir un groupe en fonction de sa pertinence théorique et en fonction de la problématique étudiée. L'étude de ce groupe lui permettra ensuite de trouver des concepts qui sont pertinents au groupe et à son fonctionnement.

Selon Paillé (1994, p. 149), il s'agit d'une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène qui consiste à dégager le sens d'un événement, à lier divers éléments d'une situation dans un schéma explicatif et à «renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière».

L'évolution de ce type d'analyse est progressive, c'est-à-dire, elle procède par approximations successives jusqu'à leur validation. Dans une première phase, il s'agit d'exécuter le repérage de types d'unités informationnelles pour parvenir ensuite à la définition des unités de classification récurrente dans les entrevues.

En ce qui nous concerne, l'analyse a débuté en même temps que la collecte de données. Chaque entrevue a été suivie de la transcription de données. Signalons que la transcription intégrale du discours des interviewés a été effectuée à l'aide des signes de ponctuation conventionnels pour traduire la parole orale en texte écrit.

Pour ce qui est de l'analyse et l'interprétation des données, nous nous sommes inspirés de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967). La théorisation ancrée est une méthode de données empiriques qui comporte les étapes suivantes: 1) codification ; 2) catégorisation ; 3) mise en relation ; 4) intégration ; 5) modélisation ; et, 6) théorisation.

En ce qui nous concerne, la codification a consisté à étiqueter, dégager et thématiser l'ensemble des éléments présents dans le corpus. Après avoir effectué une lecture attentive de la transcription des entrevues, nous avons essayé de qualifier les mots et les expressions qui structuraient le propos d'ensemble.

Ensuite, nous avons procédé à la catégorisation, en mettant à profit la codification initiale par des regroupements et des comparaisons. Après avoir fait une relecture des transcriptions, nous avons inscrit des catégories dans les marges qui ont servi à nommer le phénomène ou l'événement dans un contexte plus large.

La troisième étape a été la mise en relation des catégories existantes et des liens établis lors de l'étape précédente. Nous y avons utilisé les trois approches préposées par Paillé (1994): l'approche empirique (mise en relation des catégories à partir des catégories elles-mêmes et des phénomènes connexes), l'approche spéculative (révision des catégories, repérage des relations possibles) et l'approche théorique (recours aux écrits scientifiques sur la matière).

Dans la quatrième étape, l'intégration, nous avons tenté de cerner l'essentiel du propos afin d'aboutir à la délimitation de l'objet d'analyse. Ensuite, dans le cadre de la modélisation, nous sommes revenu sur l'organisation des relations structurelles qui caractérisent les contenus du discours, leurs éléments constitutifs, leurs évolutions et leurs changements.

La dernière étape a été la théorisation, qui consiste selon Paillé (*ibidem*) à échantillonner les diverses manifestations du phénomène et à raffiner la théorie en construction afin de mettre en évidence la structure et la complexité du phénomène en question.

Dans notre travail de recherche, l'évolution de l'analyse a été progressive. Dans la première partie du travail, les premières lectures du matériel recueilli nous ont permis l'acquisition d'une vue d'ensemble du matériel recueilli et de dégager le type d'unités informationnelles. Cette codification initiale s'est faite en employant des mots, des expressions ou des phrases très courtes reliés aux axes thématiques qui orientaient notre guide d'entretien. Ils ont été

notés en marge des paragraphes concernés. Par exemple : «culture», «langue et culture», «rôles», «malentendus», «activités concernant la culture», «aspects culturels traités», «priorités des enseignants», «matériel pédagogique», «motivation des étudiants», «compétence interculturelle», «attitudes des apprenants». Les étapes de consolidation des catégories et d'intégration nous ont ainsi permis, d'une part, de nommer les phénomènes dans un contexte plus large et, d'autre part, de procéder à la délimitation de l'objet précis de notre analyse.

L'organisation des données s'est alors structuré autour de trois grands axes thématiques guidant l'ensemble des réflexions : 1) le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel ; 2) la culture dans l'enseignement du FLS ; et, 3) le développement de la dimension interculturelle en classe de langue. Par conséquent, nous avons interrogé le phénomène central de notre recherche à partir de trois questions de recherches suivantes :

1. Dans quelle mesure, les enseignants de FLS se perçoivent-ils suffisamment formés et outillés en matière d'éducation interculturelle?
2. Comment les enseignants décrivent-ils leurs pratiques d'enseignement de la culture ?
3. Quelle est l'opinion des enseignants sur la place revenant à la dimension interculturelle en classe de FLS ?

C'est en fonction de ces trois questions de recherches que le prochain chapitre présentera les données par catégorie, rejoignant ainsi les trois aspects importants retenus à l'égard des perceptions des enseignants face aux enjeux de l'éducation interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLS.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous présenterons nos données par rapport aux pratiques et aux perceptions des enseignants à l'égard du développement de la dimension interculturelle en classe de FLS. Nous analyserons d'abord les réponses recueillies pour chacune des questions posées aux enseignants interrogés et nous examinerons les questions une à une et en détail en les regroupant par thèmes dans un souci d'homogénéité et de compréhension.

4. 1 Le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel

Notre description se penchera sur trois volets qui se complètent : 1) le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel; 2) la culture dans l'enseignement du FLS; et, 3) le développement de la dimension interculturelle en classe de langue.

Pour éviter l'identification des enseignants comme personne participante à cette recherche, la présentation des données recueillies par cette étude sera effectuée de manière entièrement confidentielle. Nous aurons recours donc à des noms fictifs. Nous ne révélerons aucun détail personnel susceptible de compromettre leur identité, tel que la nationalité ou l'institution d'affiliation du sujet.

Il nous est apparu nécessaire, dans un premier temps, de faire certains liens avec la formation à l'approche interculturelle des enseignants, leur désir de perfectionner leurs connaissances dans le domaine et le propre vécu interculturel des enseignants concernés. Ces questions cherchaient à recueillir des informations nous permettant ultérieurement d'établir des corrélations entre la compétiencialisation culturelle et les expériences personnelles des enseignants d'une part, et leurs conceptions sur la dimension interculturelle dans leurs démarches pédagogiques quotidiennes, d'autre part.

4.1.1 La formation interculturelle des professeurs de FLS

La première question visait à déterminer la façon dont la formation à l'éducation interculturelle avait été intégrée dans la formation des enseignants. Pour cette première question, un tiers des interviewés affirme avoir suivi des cours de formation spécifique à l'éducation interculturelle pendant leur formation initiale. Leur degré de satisfaction à cet égard, quoique fluctuant, reste globalement positif. Cette satisfaction semble se rattacher au degré de conscientisation interculturelle de l'enseignant et à l'intégration pédagogique de cette dimension qui en résulte. Ainsi, Mathieu, l'un de nos répondants, explique que le cours «Didactique du français en classe d'accueil» qu'il a suivi pendant son baccalauréat en enseignement du FLS, portait une attention toute particulière envers la composante paralinguistique (gestes, mimiques, langage du corps) et cherchait à sensibiliser les étudiants aux pratiques de communication culturelles dans d'autres cultures :

On avait des textes à lire là-dessus ...Par exemple quand certaines cultures afro-américaines ne regardent pas dans les yeux, lorsqu'on leur parle directement... à eux. Ce n'est pas bien vu par eux de faire ça, alors que pour nous, au contraire, le respect c'est : «Tu me regardes dans les yeux quand je te parle ! ». Tu comprends ? Bon, sensibilité par rapport à ça.

Dans le même esprit, Christophe évoque les objectifs de la formation suivie ainsi que sa pertinence par rapport à l'exercice efficace de ce rôle éducatif élargi :

Il y avait des cours qui parlaient de ça, évidemment. Moi, je me rappelle d'avoir eu certains profs qui parlaient vraiment de la réalité culturelle... Quand tu as des gens qui viennent de douze ou quatorze pays différents... [...]. Donc, on a eu des cours pour nous préparer à faire face... pas à des conflits nécessairement, mais à... des questions des gens. Même pour nous aussi, les profs. ... Ce n'est pas tous les profs qui sont ouverts, qui connaissent, qui sont prêts...Je veux dire... oui, ça demande un peu de préparation.

Pour leur part, Guillaume et Lucrèce ne portent pas d'appréciations sur une formation qu'ils estiment plutôt associée à la multiethnicité en milieu scolaire. C'est ainsi que le premier précise avoir suivi «une série de cours à l'enseignement à d'autres publics qu'anglophones et francophones, donc, allophones» et que la deuxième soutient avoir pris part à un cours traitant «des problématiques liées à l'immigration».

Parmi les seuls enseignants ayant suivi des cours de formation à l'interculturel en premier cycle d'études universitaires, Yannick semble être le seul à remettre en question la démarche -jugée insuffisante ou trop statistique- du cours suivi ainsi que son insertion prématurée dans la structure de sa scolarité pédagogique. Toutefois, il précisera plus tard qu'il ne ressent pas présentement le besoin de revenir en formation continue et que sa priorité en tant qu'enseignant demeure surtout d'ordre linguistique, et cela, même s'il admet que l'éducation interculturelle a des effets sur les attitudes des apprenants :

J'ai fait un cours qui s'appelait « Éducation et pluriethnicité au Québec », la première session, en première année. J'ai appris des choses du côté statistique dans les textes que j'ai lus. Dans ce cours-là, on nous a montré un film sur une classe de français langue seconde avec des jeunes fils d'immigrants italiens qui étaient comme plus du côté anglophone et pis qu'au Québec ça faisait friction. C'était plus de ce côté-là, côté ouverture aux cultures plus exotiques. Je n'ai pas appris grand-chose. Et ça fait déjà longtemps, ça fait six ans.

Finalement, parmi les professeurs n'ayant pas reçu de formation spécifique à l'éducation interculturelle, deux professeurs précisent avoir été sensibilisés à la question par des expériences personnelles reliées à des contacts professionnels directs avec des étrangers. C'est ainsi que Mireille évoque une expérience d'enseignement du FLE à des étudiants sinophones lors d'un séjour en Chine, stage crédité dans le cadre de son cursus universitaire en équivalence pour des cours de formation à l'interculturel, alors que Christine souligne l'importance de son vécu pédagogique auprès des clientèles multiethniques aux profils professionnels divers.

4.1.2 L'intérêt des enseignants pour la formation à l'interculturel

À la deuxième question, nous souhaitons savoir si les sujets seraient intéressés à suivre une formation à l'éducation interculturelle. À cet égard, nous avons constaté que, d'une manière générale, les enseignants reconnaissent le bien-fondé et l'intérêt d'une initiation interculturelle en cours de formation initiale ou continue. Cependant, les motivations les conduisant éventuellement à se donner une telle formation divergent et varient en fonction

d'un certain nombre de facteurs tels que le manque de disponibilité, les priorités à l'approche de la retraite, l'écart entre théorie et pratique ainsi que des difficultés de décentration (c'est-à-dire, des difficultés à se placer dans la perspective d'autrui), entre autres raisons.

Six enseignants sur quinze se disent fortement intéressés par un perfectionnement en matière interculturelle et d'intervention en milieu multiethnique. Il s'agit de Mathieu, Julien, Madeleine, Nicole, Christophe et Françoise. Parmi les répondants les plus motivés se trouve Mathieu qui souligne l'importance de compléter ou d'actualiser des connaissances acquises durant ses études de premier cycle:

Je pense que ce serait intéressant d'avoir périodiquement, et là, je dis peut-être tous les cinq ans, à la Commission scolaire, une mise à jour des réalités linguistiques pour les enseignants. Ce serait très pertinent et enrichissant, parce que les réalités culturelles changent, et puis ça rapproche les gens. [...]. Comme les cours à l'université qu'on a eus, ça a ouvert des perspectives, ça a ouvert des questionnements. Et à partir de là, je me renseigne selon mon intérêt.

Pour leur part, Julien et Madeleine estiment qu'il y a un besoin de formation par rapport à la question de l'hétérogénéité ethnique dans sa gestion de classe. Nicole, quant à elle, déplore le fait de ne pas être mieux outillée et estime qu'une formation à l'éducation interculturelle pourrait lui apporter de meilleures stratégies d'intervention :

Une formation qui nous apprendrait davantage sur la culture de notre clientèle serait la bienvenue. Ça nous permettrait de connaître davantage d'où viennent nos étudiants, leurs cultures, d'adopter des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ce n'est pas toujours facile. En théorie, c'est beau, mais en pratique, ce n'est pas facile. Ne serait-ce que pour la gestion de classe. Quand on connaît à peu près la culture de nos apprenants, on peut faire en sorte pour qu'en classe il y ait une bonne harmonie, une bonne ambiance de travail.

Finalement, Christophe et Françoise sont disposés à suivre une formation quoiqu'avec certaines nuances. Par exemple, Christophe exprime ses craintes face à l'existence d'un certain décalage entre la théorie et la pratique : «Je serais intéressé. Mais tout ce qui est théorie, j'avoue que ça, je l'ai déjà fait. Tout ce qui est aspect théorique m'intéresse moins». Pour sa part, Françoise se dit être prête à suivre une formation tout en la conditionnant à la

question de la disponibilité horaire, car elle approche l'âge de la retraite : «Oui, ça m'intéresse beaucoup. Si j'ai le temps, si je suis encore en vie... C'est une chose qui m'intéresse étant donné que j'ai une grande ouverture vers les autres».

Viennent ensuite les enseignants les plus hésitants à la possibilité d'entreprendre une formation dans le domaine. Ce groupe de sujets évoque notamment des problèmes de disponibilité et le désir des enseignants en fin de carrière de réduire leur temps de travail. Ferrand déclare, quoiqu'hésitant : «Peut-être des perfectionnements... mais suivre des cours en tant que tels...non, pas nécessairement ». Dans le même esprit, Christine soutient : « Moi, je suis ouverte. C'est le temps qui me manque parce que j'ai beaucoup de travail ». Guillaume explique, de son côté : « Je pourrais l'être, mais comme je suis à un an et demi de ma retraite...Mais si j'avais encore, cinq, six ou dix ans, oui ». Laura abonde dans le même sens «Ça m'intéresserait. Mais suivre un cours ? Ça dépendrait du nombre d'heures parce que quand je travaille, je n'ai pas envie de faire autre chose que mon travail. Maintenant, à l'âge que j'ai, là, j'ai moins d'énergie qu'autrefois ». Dans ce même groupe, on peut inclure des répondants tels que Gabriel et Lucrèce. Ils seraient éventuellement intéressés dépendamment du type de contenus et d'objectifs proposés par une telle initiative.

Trois sujets estiment être professionnellement compétents pour enseigner en milieu pluriethnique et, par conséquent, remettent en question la pertinence d'un éventuel perfectionnement. Mireille et Yannick affirment éprouver moins le besoin de perfectionnement, en raison d'une démarche personnelle de questionnement et de décentration dans le cas de la première, ou d'un travail d'intervention auprès d'une clientèle linguistiquement homogène (hispanophone) dans le cas du deuxième. Il y a un seul cas de refus total. C'est celui de Melissa. Elle se veut catégorique dans le rejet de toute sorte de formation envisageable :

Maintenant, non. Je pense que je pourrais donner une formation. Je m'excuse de la prétention... Après presque trente ans d'adaptation, de confrontations avec mes collègues, des collègues d'origine autre, qui nous donnent des classes-choc...Non, seulement sur la langue, mais sur la façon de transmettre la langue dans l'autre culture, non. Ça ne m'intéresserait plus.

4.1.3 L'expérience des sujets avec l'altérité

Quelle est votre expérience avec des personnes appartenant à d'autres cultures? La réponse à cette question est étroitement liée à l'histoire personnelle ainsi qu'à l'origine sociogéographique des répondants. Pour Mathieu, Mireille, Laura et Christophe, nés à Montréal, ville diversifiée et cosmopolite, le contact avec des personnes appartenant à d'autres cultures a été fluide et régulier, grâce aux contacts interpersonnels (professeurs, camarades de classe, voisins, amis), à l'expérience apportée par les voyages et à la stimulation des médias de communication. C'est également le cas de Julien, fils d'immigrants, élevé dans une région multiethnique, et ayant lui-même immigré au Québec depuis cinq ans et celui de Françoise et Nicole, deux enseignantes non-canadiennes ayant suivi des formations bilingues au Maghreb et en Europe. Prenons par exemple, le cas de Mathieu, un Montréalais qui a déjà enseigné le français à l'étranger :

J'ai eu des amis personnels d'autres cultures depuis mon jeune âge et puis des formateurs de différentes cultures aussi. Et puis, je regarde souvent le canal 14, multiculturel, à la télévision. Oui, dans un sens, on est exposé de plus en plus aux autres cultures. Au niveau de la nourriture, j'aime essayer d'autres choses, aller dans les quartiers différents de Montréal, j'aime bien ça. [On est] exposé à tous les niveaux. J'ai eu des séjours à l'étranger. Aux États-Unis, aux Philippines, en Allemagne, quand j'étais jeune [...]. Les Philippines, dix-huit mois, ça c'est le voyage où j'ai eu l'occasion de connaître la culture et de la subir, entre guillemets, parce qu'on peut voyager en fermant les yeux, en profitant juste du soleil, mais non vivre comme les gens, c'est ce que j'ai fait aux Philippines. Ça, ça fait de l'expérience avec majuscule.

Pour leur part, Christine, Yannick, Melissa et Guillaume déclarent avoir eu des contacts interculturels plutôt sporadiques et peu significatifs (voisins amérindiens ou anglophones, parents franco-américains, domestique espagnole) en raison, notamment, de leur lieu de provenance et d'éducation (campagne ou village). Melissa, née dans la région du Centre-du-Québec, déclare à cet égard :

J'habitais dans une petite ville, mais vous savez que le quart des Canadiens français, c'est des Franco-américains, c'était la principale source de contact avec de différentes langues, cultures. Mon père était un Franco-américain, ma mère aussi. Un tout petit peu de contact avec les Autochtones [...]. Je viens d'un milieu excessivement homogène [...]. Je me souviens que nous, enfants, on était au courant qu'il y avait des Polonaises qui étaient

venues, pendant ou à la fin de la guerre, se marier avec des cultivateurs. J'avais trouvé ça ben bizarre.

Finalement, dans le cas de Madeleine, Gabriel, Lucrèce et Fernand, ce contact ne s'est produit que lorsqu'ils se sont installés à Montréal ou au moment de commencer leur carrière en tant qu'enseignants de FLS.

Afin de dresser un portrait d'ordre général de nos répondants, il nous a semblé pertinent d'insister sur les spécificités des conditions d'enseignement de nos répondants : à savoir, une clientèle adulte et hétérogène, en contexte d'immersion linguistique dans une ville pluriethnique et majoritairement francophone. Dans le cas des enseignants montréalais, l'exposition aux autres cultures était tout à fait prévisible. Dans le cas des répondants nés ailleurs au Québec ou à l'étranger, elle deviendra systématique, de par leurs pratiques en milieu scolaire multiethnique.

4.1.4 L'expérience interculturelle et les démarches pédagogiques

Questionnés quant à savoir comment leurs expériences interculturelles ont influencé leur façon d'enseigner, et à l'exception de deux répondants -Gabriel et Mireille- qui ne voient pas de lien direct entre ces expériences avec des gens d'autres cultures et leurs démarches pédagogiques en salle de classe, la plupart des enseignants interviewés considèrent que ces contacts ont été enrichissants pour l'amélioration de l'enseignement dispensé. Dans le cas de Mireille, cette enseignante ne croit pas que ses expériences interculturelles aient un effet sur sa façon d'enseigner, mais plutôt sur sa curiosité et ses dispositions personnelles :

Moi, je pense qu'il y a beaucoup de gens qui sont à Montréal, qui ne sont pas nécessairement attirés par les autres cultures. Je pense que j'ai toujours eu une attirance vers ce qui était différent par une curiosité envers le monde, envers les voyages. C'est sûr que cette curiosité-là est présente dans mes cours aussi.

En revanche, Julien croit que les expériences interculturelles ont des effets structurants dans la construction de l'identité personnelle et professionnelle : «Ça m'a construit, ma personnalité, ma vision du monde. Ça m'a construit comme personne. Peut-être ça doit

répercuter dans mon enseignement : je suis ce que je suis ». Se prévalant d'un esprit plutôt cartésien, Françoise poursuit, en avançant que «ça apporte une certaine ouverture d'esprit».

Dans le même ordre d'idées, Mathieu met l'accent sur l'importance de la familiarisation avec de nouveaux styles d'apprentissage lui permettant la mise en œuvre ultérieure d'une variété de stratégies adaptées à la diversité ethnoculturelle :

La mentalité, la culture des Chinois, ça a influencé mon enseignement, tout à fait. Par exemple, j'ai enseigné à des Chinois, et pour avoir lu, j'ai appris que si un étudiant réussit après un test, si un étudiant réussit très bien et d'autres réussissent moins bien, ce n'est pas une bonne chose de le valoriser, comme, nous, on le fait, ici, en Amérique... Par exemple [lui] dire : « Bravo ! Tu as eu la meilleure note ! » Non, parce que, là bas, le groupe est plus important que l'individu. Alors qu'ici en Amérique, c'est plus le contraire. De cette façon, on risque de l'embarrasser au lieu d'encourager. [...] Je fais attention à cet aspect-là quand j'enseigne.

Christophe accorde une grande importance au renforcement des capacités empathiques et de décentration. Autrement dit, il se rapporte à l'objectivation de son propre système de référence qui est favorisée par les contacts et les rencontres avec d'autres cultures :

Il faut savoir apprendre à ne pas juger, je pense. Ce n'est pas facile. Ce n'est pas seulement juger les autres. « Juger », hein ? Ton propre peuple aussi, ou juger ton voisin... Je pense que ça m'aide aussi à ouvrir les yeux, à voir aussi que du bon monde, il y en a partout. De belles personnes, t'en as partout. [...] Voyager, ça t'aide à t'ouvrir sur le monde. Donc, être plus tolérant, pis comprendre aussi que ce n'est pas facile aussi pour eux, de venir ici. Il y a en a pour qui c'est plus difficile. Même le climat ! Tout le choc culturel, la langue, la vie de couple, des conflits ... Dans ton pays, tu avais un boulot, tu étais ingénieur, tu étais... Puis, ici tu n'es rien. [...] Moi, je pense à... toutes les difficultés qu'ils ont à vivre... Apprendre la tolérance, la patience, tout ça.

Bref, les enseignants valorisent les expériences interculturelles et les caractérisent comme «enrichissantes» dans la mesure où celles-ci leur permettent d'acquérir une certaine ouverture d'esprit et de mieux objectiver leur propre système de référence culturel. Quant aux aspects pédagogiques, elles semblent contribuer à l'identification et à la mise en œuvre des stratégies adaptées afin de répondre aux styles d'apprentissage variés des élèves allophones.

4.2 La culture dans l'enseignement du FLS

4.2.1 Les priorités des répondants en tant qu'enseignants

Les priorités que les sujets se donnent en tant qu'enseignants s'inscrivent pleinement dans l'approche communicative. En effet, six de nos répondants affirment que leurs priorités sont en lien étroit avec les objectifs de leur programme de FLS. Ils cherchent à développer chez l'apprenant une meilleure compétence langagière, des habiletés d'interaction orale et des stratégies de communication visant une plus grande autonomie d'apprentissage. Tout d'abord, Madeleine insiste sur l'importance d'homogénéiser des groupes linguistiquement hétérogènes. Françoise et Fernand, de leur côté, accordent une attention particulière à l'efficacité et à la spontanéité du message dans des mises en situation se rapprochant de la vie quotidienne et professionnelle des étudiants.

Vient ensuite un groupe d'enseignants dont les priorités linguistiques se concilient à des objectifs socioculturels ou socio-affectifs. C'est ainsi que Christophe entend humaniser davantage les relations enseignant/apprenant, tout en déconstruisant le mythe du «professeur parfait». En ce qui concerne ses étudiants, Christine souhaite «surtout leur faire aimer la langue parce que s'ils ne l'aiment pas, ils ne seront pas motivés». Trois répondants affirment aussi donner la priorité à la gestion des rapports interpersonnels entre apprenants et à la mise en œuvre d'une pédagogie de type coopératif. Gabriel exige «qu'il y ait un minimum d'harmonie» entre les étudiants et «du respect». Julien oriente ses interventions en fonction des priorités suivantes : «attirer l'attention, mettre en contact et créer un besoin». D'après cet enseignant, l'interaction avec les pairs constitue la base dans la construction de tout savoir significatif. Par conséquent, il faut «que ça se passe en groupe, pas individuellement». Laura souligne l'importance de l'apprentissage dans l'interaction ainsi que de la création d'un bon climat socio-affectif en salle de classe :

Ce qui est absolument prioritaire, c'est que l'on apprenne les uns des autres, et puis, que ça se passe dans la joie d'apprendre. Si je n'ai pas ça, je trouve ça déprimant. J'aime que les gens soient heureux d'être ensemble et heureux d'apprendre ! Puis au niveau linguistique, j'aime amener les étudiants à progresser, à atteindre les objectifs qu'on

propose pour chaque niveau. C'est mon premier travail de leur enseigner d'avoir un petit peu d'éléments culturels du Québec et de la France, les aider à fonctionner dans la langue. Ce climat [...] c'est primordial. [...] J'aime que les gens soient heureux d'être ensemble et heureux d'apprendre !

Somme toute, trois enseignants se prononcent en faveur d'objectifs interculturels. Leurs prises de position s'appuient sur les notions d'intégration citoyenne et d'empathie active par rapport à différents paradigmes culturels. D'après Mathieu, la dissociation entre langue et culture est susceptible de porter préjudice à l'accueil des nouveaux arrivants et à leur appropriation de la réalité sociale québécoise :

La culture et la langue, je pense que c'est une priorité de mettre les deux ensemble [...]. Ça va ensemble pour une meilleure compréhension, pour une meilleure intégration culturelle. Je pense qu'on ne peut pas les dissocier [...]. On ne peut pas fonctionner en parlant une langue épurée.

Mireille se prononce pour une approche intégrale favorisant le développement d'aptitudes et de savoir-faire interculturels:

Je veux les amener à se familiariser avec la culture de l'Autre dans l'idée de créer une interaction, créer un pont entre deux mondes même... Donc, il y a une maîtrise langagière, mais je ne veux pas focuser (*sic*) seulement là-dessus. Je trouve ça important, mais je trouve important toutes les autres dimensions.

Le passage progressif de l'approche interculturelle vers une démarche d'éducation à la citoyenneté mérite un paragraphe à part entière. En effet, un seul sujet, Guillaume, fait allusion à des initiatives concrètes qui vont dans le sens du développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité et des actions institutionnelles d'inclusion civique. Pour le répondant en question, sa priorité en tant qu'enseignant, consiste à :

Sensibiliser les étudiants, entre autres, à la culture, à la loi, ici. Des éléments importants, toujours liés à l'intégration, soit sociale, soit sur le marché du travail. Ça fait non seulement partie des objectifs, mais ça fait partie des pratiques, des réflexes. Par exemple, la présentation de la Charte des droits et libertés, pour moi, ça va de soi. Sensibiliser les élèves à ce qui est le Code civil ici, parce que ce n'est pas évident. [...] Pour moi, c'est important que les gens aient un peu l'idée de l'histoire dans le but de faciliter la compréhension de la vie politique, parce que ça aussi, c'est vraiment compliqué.

Nous remarquons ainsi que près de la moitié de nos répondants attache une grande importance au «climat» du groupe et aux relations interpersonnelles (enseignant-apprenants et apprenants- apprenants).

4.2.2 Le matériel pédagogique privilégié par les enseignants

Le manuel constitue un outil pédagogique majeur dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et secondes. Considéré comme l'un des moyens les plus efficaces afin de favoriser la progression lexicale et grammaticale, notamment chez les débutants, il est souvent mis en cause en raison d'une certaine rigidité méthodologique, voire même en tant que véhicule de stéréotypes. Par conséquent, il a ses adeptes et ses détracteurs.

Dans le cas de notre recherche, nous avons voulu savoir quel était le type de matériel pédagogique privilégié par les enseignants. Selon les sujets, deux tiers d'entre eux font appel aux manuels de manière régulière et systématique. Il s'agit notamment, à l'exception d'une enseignante de l'école de langues, des enseignants travaillant dans le centre de francisation pour adultes allophones. Dans cette institution, les répondants doivent suivre le programme officiel élaboré par la Direction de la formation générale des adultes du MELS et comportant un ensemble didactique qui planifie et met en œuvre les objectifs d'apprentissage sur six niveaux. Par conséquent, les enseignants n'y choisissent pas entièrement leur matériel d'enseignement, car les guides d'apprentissage et d'enseignement sont obligatoires.

Les réponses de nos répondants commençaient souvent par : «je travaille avec le programme, avec le cahier du programme » (Fernand), «je travaille avec l'ensemble pédagogique de la commission scolaire» (Guillaume) ou encore «le matériel du programme de base de la commission scolaire, d'abord parce que c'est sur ça que va être l'examen final» (Christophe). Il est toutefois à noter que sur dix sujets ayant déclaré avoir recours au matériel didactique du MELS, cinq déclarent préparer eux-mêmes du matériel complémentaire et quatre disent compléter avec du matériel provenant d'autres méthodes ou cahiers de FLE/FLS.

Signalons que cinq répondants (un tiers de nos répondants) n'utilisent pas du tout de manuel. Ils créent eux-mêmes leur matériel didactique ou se servent d'une gamme très étendue de manuels d'enseignement et du matériel authentique issu d'internet, des médias, etc.

Chez les participants qui n'utilisent pas de manuels, deux enseignantes considèrent que les manuels sont plutôt démotivants pour les apprenants. Elles affirment avoir «horreur des manuels». Mireille l'explique en ces termes : «j'ai horreur des manuels. Je trouve ça ennuyant pour moi et pour les étudiants» et Laura abonde dans le même sens «j'ai horreur d'utiliser des manuels : je n'aime pas du tout. Je prépare mon propre matériel ou je pige à droite et à gauche des activités, mais je n'aime pas faire tourner des pages : ça m'ennuierait tellement ! ». Pour ces enseignantes, le manuel représente surtout un facteur de démotivation et de désintérêt. Alors que pour Lucrèce le problème qui se pose avant tout est celui de l'obsolescence du matériel. Ce qui se rattache directement à l'enseignement de la culture :

Le matériel de la commission scolaire, moi, à l'écrit, je ne l'utilise plus parce qu'il a été fait en 1995 et il y a beaucoup de textes informatifs qui sont complètement dépassés.

Cependant, pour les professeurs qui se servent de l'ensemble didactique du MELS, le cahier d'enseignement/apprentissage ne semble pas constituer un obstacle à l'utilisation d'autres supports pédagogiques complémentaires. Le manuel, selon Mathieu, «est une base. On peut, sans problème, aller au-delà de cela et compléter», mais il se plaint également de l'inadaptation du programme qui, à son avis, «n'est vraiment plus adapté aux nouvelles réalités culturelles».

En ce qui concerne les supports pédagogiques additionnels, on cite notamment les exercices linguistiques, le matériel audio, les films, les émissions de télévision, les journaux, les revues, les chansons et les textes littéraires.

Les professeurs qui utilisent des supports supplémentaires mentionnent différentes sources de motivation. Mireille fait allusion au plaisir de la créativité : «j'adore monter des activités, pis m'ajuster». Christophe aborde le besoin de briser la monotonie de l'enseignement et se donne

des objectifs linguistiques liés à la compréhension orale: «J'essaye de trouver à l'extérieur pour varier. Du matériel audio pour les habituer à l'écoute ».

Finalement, trois enseignants évoquent des motivations à caractère culturel. C'est le cas de Fernand, par exemple, qui se réfère aux contenus informatifs directement liés aux «savoirs» acquis par transmission et à la double exploitation qu'il en fait afin de renforcer des habiletés de communication chez les apprenants :

Je travaille souvent avec des émissions que j'ai enregistrées à la télé. Des journaux aussi, le journal du métro. Il est le fun, parce qu'il y a des articles pas trop longs. Avec des groupes avancés, c'est pour leur faire parler, pour qu'ils me racontent qu'est-ce qui se passe dans l'actualité. Et en même temps pratiquer l'oral, les temps du passé, rapporter, le style indirect. Puis, en même temps savoir ce qui se passe dans le monde. (Fernand).

Guillaume se trouve aussi parmi les enseignants qui estiment qu'en l'absence d'informations culturelles suffisantes, il est important de compléter le livre avec du matériel additionnel. Le matériel utilisé vise à inciter l'étudiant à découvrir le milieu socioculturel québécois :

Après bientôt trente ans d'enseignement, j'ai déjà une somme assez considérable de documents en réserve et puis il y a tout ce qui sort, qui vient sur le marché. Des films qui présentent un intérêt particulier. Et bien sûr, je pige dans ce qu'on a ici. C'est quand même un minimum pour exposer les élèves à une plus grande notion de la culture.

Finalement, Laura voit dans l'utilisation du matériel supplémentaire une possibilité de renforcer les notions d'intégration à la société d'accueil. Il s'agit donc de comprendre des documents authentiques provenant des médias et de pouvoir en discuter. Il y a donc un double objectif. Il s'agit de perfectionner les stratégies conversationnelles et discursives dans la langue seconde tout en favorisant une meilleure intégration au milieu francophone grâce à la découverte des ressources médiatiques et des manifestations artistiques québécoises :

Au niveau 1, ça va se limiter à de petits poèmes ou quelque chose vraiment réduite parce que les gens n'ont pas de bagage. Au niveau 2, on peut apporter de petits extraits faciles ou des articles de journal. Moi, j'apporte dans tous mes groupes, des journaux de langue française : «La Presse», «Le Devoir», «Le journal de Montréal» pour faire des comparaisons. J'ai des poèmes pour le passé composé. J'ai des chansons pour les pronoms personnels, pour à peu près tous les éléments de la grammaire. La chanson

constitue un aspect important de la culture québécoise et française... Des peuples qui chantent beaucoup! Au niveau 3, on fait la combinaison imparfait / passé composé, ça me donne la chance d'apporter des contes québécois du XIXe siècle, d'expliquer, par exemple, le rôle du diable dans les contes et quelle était l'influence de l'église à l'époque, et comment les gens voulaient se débarrasser un peu de l'influence de l'église en imaginant une sorte de pacte avec le diable et tout ça.

En bref, les enseignants qui n'utilisent pas de manuels sont minoritaires. Une large majorité de répondants s'en sert, car le guide d'apprentissage constitue un instrument pédagogique majeur dans le programme de francisation du MELS. Il s'agit d'un point de départ solide. Cependant, les enseignants semblent se tourner vers du matériel additionnel dès que l'ensemble didactique ne répond plus à leurs attentes.

Est-ce qu'il y a un rapport entre les activités et les contenus privilégiés par les enseignants et leur recours à du matériel authentique et/ou supplémentaire en tant qu'outils pédagogiques alors que ce matériel vient prioritairement suppléer des lacunes d'information culturelle et assurer l'actualité des contenus du manuel tout en suscitant la motivation et l'intérêt des apprenants ? Les questions suivantes visent à élucider cette interaction toujours à partir de la perspective d'une meilleure intégration de la dimension interculturelle en salle de classe.

4.2.3 Les activités d'enseignement de la culture

Questionnés sur le type d'activité concernant la culture pratiquée en salle de classe, les répondants manifestent une préférence marquée pour l'exploitation pédagogique de la chanson francophone. Sept enseignants affirment se servir de ce support didactique étant donné sa capacité de véhiculer «des aspects de notre mentalité» (Melissa). D'après Fernand, «la chanson est un bon reflet de la société québécoise» qui permet de travailler «les expressions, la lecture, la prononciation, la compréhension et susciter toute sorte de débats ».

Une place importante est également accordée aux activités se rapportant à l'histoire du Québec et du Canada français. Trois sujets mentionnent le visionnement de documentaires ainsi que les questionnaires et les jeux sur les grandes dates et figures de la francophonie. Un nombre équivalent d'enseignants effectue des activités de découverte de Montréal ou du

quartier et des visites aux musées qui proposent des visites guidées conçues à l'intention des nouveaux arrivants qui apprennent le français. Parmi ces enseignants, nous pouvons citer le cas de Christophe qui anime des activités de découverte participative. Ce sujet fait toutefois référence aux réticences que cette démarche peut susciter en ce qui concerne l'implication et la motivation des apprenants :

Je les amène dans le Vieux-Montréal. «C'est qui ?» «C'est quoi ? ». L'époque, un petit peu. Pour qu'ils aient un peu une idée de... c'est quoi cette ville où ils habitent. C'est plutôt [une activité] de type informatif. Il y a des gens qui sont curieux, qui vont aller chercher. Il y a des gens qui ne vont rien faire aussi. Pas parce qu'ils ne sont pas intéressés, c'est parce que, c'est comme si... ce n'est pas un besoin pour eux. Je pense que c'est l'âge aussi. Et puis, leur propre scolarité. [...]. Des gens qui n'ont pas été très scolarisés qui disent : «moi, je suis ici pour travailler, j'ai trois enfants, je n'ai pas le temps d'apprendre l'histoire de Jacques Cartier», ce qui est fort compréhensible aussi. Mais, je veux, leur donner, au moins, le goût.

Avec une approche plus traditionnelle en ce qui concerne la nature de la culture, trois enseignants affirment utiliser de préférence des textes littéraires, journalistiques et spécialisés, car, selon Yannick, «c'est vraiment par les textes que les étudiants peuvent intégrer des éléments culturels du Québec». Ce choix délibéré par rapport au type de matériel didactique privilégié s'inscrit dans une lignée pédagogique qui remonte à la méthode grammaire-traduction. Néanmoins, chez ces mêmes enseignants, l'exploitation de textes (contes, poèmes, etc.) s'associe souvent à des activités qui visent également l'interaction entre étudiants et la dimension ludique : jeux, mots croisés, quizz, etc.

Dans une démarche qui rejoint les postulats de l'approche communicative, deux répondants évoquent, par ailleurs, l'utilisation de documents authentiques (recettes de cuisine, bandes dessinées, publicités, affiches, titres de transport, etc.) afin de répondre à un besoin, celui de compléter le manuel ou le cahier de grammaire requis par le programme officiel tout en s'adaptant aux besoins et aux intérêts des apprenants. Par exemple, en se servant des catalogues de vente des grands magasins, Madeleine fait un lien entre l'enseignement du vocabulaire des vêtements et la préparation des nouveaux arrivants en vue des rigueurs de l'hiver québécois. De plus, lorsqu'il s'agit d'aborder le vocabulaire de l'alimentation, elle utilise des recettes et des brochures publicitaires des marchés publics de la ville afin de faire

connaître aux étudiants des produits régionaux, des traditions culinaires ou des habitudes de consommation à Montréal.

D'autres activités également mentionnées sont les jeux de rôles (Mathieu), les débats (Fernand et Guillaume) et le «Portrait de personnalités» (Christine). Pour ce qui est de cette activité, Christine précise qu'il s'agit d'un projet pédagogique se déroulant sur une période de 6 semaines de 30 heures à raison de 5 heures hebdomadaires :

Dans leurs recherches, si je leur demande de rechercher un personnage ou d'être le personnage. Ils sont le personnage. Ils ont choisi un personnage québécois, écrivain, pianiste, scientifique et la classe doit deviner qui est le personnage. Donc, s'il y a 20 étudiants, c'est quand même 20 personnages du Québec.

Par ailleurs, la culture seconde est abordée par le biais des anecdotes et des expériences personnelles des enseignants (Melissa et Nicole) et des comparaisons effectuées par les apprenants entre leur culture d'origine et la culture de la langue apprise. Cette dernière activité est pratiquée par Laura et Françoise.

Signalons en dernier lieu que quatre répondants affirment ne pas pratiquer d'activités spécifiquement centrées sur l'enseignement de la culture. À titre d'exemple, Mathieu affirme que «c'est à travers chaque occasion que j'ai [...] et je mets un billet culturel pour ouvrir ça, parce qu'il faut ouvrir ça, c'est important. On ne peut pas le dissocier de la langue». Pour sa part, Yannick considère que «si on fait l'effort de présenter des textes authentiques, la culture est partout». Madeleine rejoint cette opinion en déclarant que «tout est culturel finalement, tout ce qui nous entoure. La moindre petite chose peut devenir un trait culturel ». Mireille abonde dans le même sens. Pour cette enseignante, la culture est « vraiment immergée » dans tout acte de parole. Finalement, Julien estime que «la langue véhicule la culture [...]». J'enseigne une langue : la langue française. Je véhicule déjà la culture française».

En bref, les répondants font une large place aux activités centrées sur l'enseignant (présentation de chansons, de documentaires et de textes littéraires et exploitation de documents authentiques) ainsi que aux activités d'expression orale (jeu de rôle, débats) alors

que les activités interculturelles proprement dites d'analyse du choc culturel ou de déconstruction de stéréotypes sont plutôt rares, voire totalement absentes.

4.2.4 Les contenus privilégiés dans l'enseignement de la culture

En ce qui concerne les aspects culturels privilégiés par les enseignants, nous avons repéré quatre thématiques récurrentes, à savoir: la vie quotidienne à Montréal, l'histoire du Québec, de grands thèmes de la littérature francophone et des sujets proposés par les apprenants.

Pour ce qui est de la première thématique retracée, cinq sujets affirment privilégier des aspects de la vie quotidienne à Montréal. Ils évoquent des aspects «pratico-pratiques» tels que l'alimentation, les vêtements d'hiver, les codes de socialisation, la préparation d'un CV ou la simulation d'un entretien d'embauche. Autrement dit, des informations et des explications visant une meilleure intégration de nouveaux arrivants à la société d'accueil. Dans le cas de Laura, les contenus favorisés sont liés aux éléments langagiers et culturels fixés par le programme d'enseignement (objectifs spécifiques) ainsi que par sa propre conception de la culture :

La culture, ça a quelques volets. Tu peux penser à toutes les connaissances que les gens acquièrent pour former leur jugement, leur sensibilité, puis leurs goûts. C'est la définition la plus générale de culture. La 2^{ème}, c'est toutes les productions intellectuelles [...], ça, c'est un autre sens de la culture. Le troisième aspect de la culture, c'est tous les comportements acquis. À ce niveau-là, j'aime beaucoup faire des échanges dans les groupes multiethniques parce qu'on peut comparer la vie, le quotidien des gens de différents pays. Ça donne lieu à des échanges qui sont vraiment très particuliers, quelquefois très intenses. [...] Par exemple, on peut parler de la famille: comment ça se passe dans les différents pays. Entre autres, les invitations. C'est un autre aspect social que j'aime... qui fait partie de nos plans de cours, d'ailleurs [...].

Pour sa part, Madeleine se sert, directement ou par ricochet, d'activités d'enseignement et d'apprentissage (exploitation du lexique, introduction de nouveaux sujets grammaticaux) afin d'aborder la quotidienneté ou des sujets liés à la mémoire collective :

Ça dépend de mon groupe et du niveau que j'ai. Au Niveau 2, on doit faire les vêtements d'une façon plus approfondie. Alors à ce moment-là, j'apporte des cahiers publicitaires

carrément. [...] Il me semble que les étudiants sont prêts à prendre tout ce qui est nouveau, tout ce qui est donné par le prof, mais ce qui va être utile à l'étudiant. Je crois que c'est des aspects pratico-pratiques qui vont aider l'étudiant à passer à travers nos hivers. [...] Quand on travaille les pronominaux, je demande aux étudiants de regarder dans la ville, dans le métro, toutes les annonces qui porteraient un pronominal. Alors, il y a quelque chose qui se répète ici souvent, c'est l'expression « Je me souviens » sur les plaques d'immatriculation. Ça me permet d'ouvrir un petit peu la page d'histoire qui intéresse énormément les étudiants.

Yannick s'adjoint aussi à cette démarche et met l'accent sur les aspects pratiques sans faire systématiquement appel à la comparaison avec la culture d'origine. Toutefois, les apprenants établissent des comparaisons avec leur culture d'origine:

Je vais même sur des niveaux plus pratiques. [...] Des fois, on fait des comparaisons, sans que je le demande, ça sort tout seul. Par exemple, il y avait la rédaction d'une invitation pour un mariage ou pour une fête. Puis, dans le message dont on devait s'inspirer, c'était un message québécois qui disait «Je vous invite à une petite fête, tel jour. Veuillez apporter quelque chose». Puis, il y a en un qui me disait «Voyons donc, si on invite quelqu'un, on ne demande pas ça. C'est gratuit, tu sais» Des choses comme ça.

Françoise présente des fêtes du Québec, car elles «viennent nous rappeler tout ce qui est culture d'ici» et demande à ses étudiants «comment ça se passe dans leurs pays d'origine». C'est à ce moment-là qu'elle aborde la question des différences puisque, d'après cette enseignante, «il faut accepter l'autre avec ses différences». Lucrèce met l'accent plutôt sur l'intégration au marché du travail. Par exemple, à travers «la préparation d'un CV, d'un dossier de travail » mais également des aspects tels que la ponctualité ou les stéréotypes concernant les professions et les métiers.

Le second grand ensemble thématique est donné par les aspects de l'histoire du Québec. Christophe vise notamment la compréhension du fait français en Amérique du Nord ainsi que la connaissance de l'évolution historique de Montréal :

Je vais aborder des fois de petits trucs historiques, mais sans faire des discours. Bon, ce n'est pas un cours d'histoire. Mais une fois, il y a quelqu'un qui m'avait dit « Je ne comprends pas, moi. Ici on est au Canada, pourquoi on doit parler français ? » [...] Donc, j'ai donné des dates historiques. Quinze minutes, évidemment. Je ne veux pas non plus faire des discours politiques. [...] Mais après ça, c'est à eux...Je leur dis aussi :

«Soyez curieux aussi, soyez curieux !». [...] Je me dis «ceux qui vont continuer, qui vont profiter, qui vont élargir, mais c'est tant mieux pour eux !»

Gabriel et Julien abordent respectivement l'histoire du français au Québec et son évolution politique à travers l'exploitation de la chanson en classe de langue. Gabriel met l'accent sur la sensibilisation aux variétés de français parlé au Canada et demande à ses étudiants de «ne pas juger le québécois et de faire des efforts pour le comprendre». Julien affirme qu'il cherche dans les chansons des éléments qui se rattachent à la politique et la culture du Québec, mais «sans porter de jugement». D'après Fernand, les chansons sont un véhicule majeur de la culture locale tout en constituant «le reflet d'une époque».

Nicole et Melissa évoquent l'importance de faire connaître des auteurs d'expression française afin de faire découvrir aux apprenants le patrimoine culturel de la francophonie. Il s'agit du troisième axe thématique que nous avons décelé. Signalons toutefois qu'en présentant en classe la vie de Gabrielle Roy à Winnipeg, Melissa aborde, également, des aspects sociohistoriques marquants dans l'histoire du pays, notamment le bilinguisme et la condition des francophones hors Québec.

La dernière récurrence thématique se manifeste au niveau des besoins exprimés par les apprenants. Mireille déclare qu'elle prépare son cours en fonction des intérêts manifestés par les étudiants. Elle leur demande même d'écrire des suggestions sur des papiers. Guillaume effectue une démarche semblable, en demandant aux étudiants «quels sont leurs intérêts à eux dans leur langue maternelle et [...] après avoir fait une collecte sommaire, je vais aller fouiller dans les différents répertoires que j'ai ou qui sont à notre disposition».

Certains enseignants ont répondu à cette question en explicitant des sujets qu'ils n'osent pas aborder ou qu'ils préfèrent éviter. Mathieu mentionne la sexualité et la politique :

Je vais choisir un sujet qui soit moins chaud, peut-être. Ça dépend, je prends le pouls de ma classe. [...] Il faut connaître nos étudiants avant, parce que le but c'est l'apprentissage de la langue et là, il faut choisir des sujets qui vont favoriser le meilleur apprentissage et pas le bloquer ou créer plus de problèmes qu'autre chose.

Lucrèce évoque également les sujets à connotation religieuse, mais précise également que cela dépend de la conformation du groupe ainsi que de leur réceptivité :

J'évite la religion. C'est très délicat. Ça dépend des groupes, il y a des ouvertures qui se créent et le sens de l'humour des étudiants. On peut parler de choses, même si on n'est pas d'accord : on discute. Mais il y a des gens qui sont très fragiles au niveau de leurs convictions alors religion, politique, ça, c'est des sujets un peu plus délicats.

Christine abonde dans le même sens, car selon cette enseignante «il serait préférable d'éviter religion et politique pour éviter des blessures, pour éviter des phrases qui sont dites et qui, ensuite, peuvent mettre mal à l'aise certains étudiants».

En définitive, si à première vue, les contenus et les activités pédagogiques semblent se correspondre, nous observerons dans la question suivante des contradictions lorsque les répondants précisent le pourcentage alloué à l'enseignement de la culture, mettant en évidence leur préférence pour des tâches prioritairement linguistiques.

4.2.5 Le temps alloué à l'enseignement de la langue et de la culture

Dans l'ensemble, les répondants semblent partager un même point de vue en ce qui concerne l'indissociabilité de la langue et la culture. À commencer par quatre enseignants qui affirment ne pas pouvoir disjoindre le temps d'enseignement consacré à la dimension linguistique de celui consacré à la dimension culturelle. Guillaume explicite ainsi sa position vis-à-vis de cette question:

Je trouve que c'est difficilement séparable. Il n'y a pas de cours magistral sur la culture. Jamais. Il y a un des connaissances culturelles par le truchement d'une chanson, d'un poème, d'un petit article d'un journal. Généralement un article qui se réfère à quelqu'un de connu qui est un porteur important de la culture [...] Mais je n'arriverais pas pour présenter : «Voici comment ça se passe ici» Non. C'est plus une approche impressionniste. À partir de là, je réponds aux questions des élèves. [...]

Melissa rejoint ces propos en déclarant que «tout est culturel, tout le temps. Alors, chez les débutants, même quand je leur enseigne à dire Vous ou Tu, on est dans le culturel complètement».

Dans le cas de Christophe, les activités concernant l'enseignement de la dimension culturelle vont «s'intégrer à quelque chose, plutôt que de dire : Bon demain, je vais leur faire un truc sur l'histoire de Montréal, par exemple. Ça s'intègre plutôt dans le cours général, plutôt que de dire une partie culturelle, une partie linguistique».

Mireille parle également d'intégration et estime qu'il ne s'agit pas de «deux choses séparées [...] [Par exemple] On fait une activité d'oral ou on peut faire un jeu de rôle où on se questionne sur sa culture».

Deux enseignants, Fernand et Françoise, affirment répartir équitablement leur temps d'enseignement entre les deux aspects mentionnés : « C'est quasiment moitié, moitié. J'essaye de voir des tournures, des expressions pis en même temps, ça se rapporte beaucoup à l'Histoire ». Quant à Françoise, le développement de la dimension culturelle passe davantage par les aspects quotidiens de l'intégration de nouveaux arrivants :

La langue, l'intégration dans ce milieu, comment défendre leurs droits. [...] J'insiste sur les deux. [...] Donc, leur intégration, mettons pour le logement, les achats, les patati, les patata. Ça, c'est de l'intégration pour qu'ils puissent vivre heureux.

Les autres enseignants, tout en déclarant qu'ils considèrent que langue et culture sont indissociables, privilégient nettement les aspects linguistiques. Ainsi Nicole, qui soutient que «la langue c'est un véhicule de culture [et que] on ne peut pas faire l'une sans l'autre ». Toutefois, si elle a peu de temps disponible «parce que la session est presque finie», elle va «privilégier du matériel qui mettrait en évidence des objectifs grammaticaux et communicatifs du cahier, du programme, parce que l'examen approche et il y aura des questions qui porteront sur les thèmes du cahier».

Une même approche pour ce qui est du temps d'enseignement de Yannick et Lucrèce. Le premier croit qu'« il n'y a rien qui est seulement linguistique et [que] il n'y a rien qui est seulement culturel ». Or, il se décrit comme « étant une personne pour qui [l'enseignement de la culture] ce n'est pas vraiment important, pour qui ce n'est pas une priorité dans la classe. Pour [lui] c'est plus linguistique ». En ce qui concerne Lucrèce, elle signale l'importance de rassurer les étudiants en ce qui concerne l'apprentissage et la pratique effective des fonctions langagières lors du développement des activités d'ordre culturel :

On travaille beaucoup à partir de textes, à partir de l'actualité. C'est beaucoup rattaché à la culture et à l'intégration. Si on parle de la culture du Québec, qu'on le veuille ou pas, on fait des comparaisons. Donc, généralement c'est spontané. Alors, c'est sûr que la culture est souvent abordée à travers le programme. Je ne peux pas dire qu'il y a des pourcentages, mais c'est quotidien. [...]. Cette semaine on a eu plusieurs activités qui, à mon avis, sont extrêmement riches au niveau des apprentissages, mais pas nécessairement des apprentissages de la grammaire [...]. Alors, c'est sécurisant d'avoir l'impression qu'on travaille, qu'on a fait du français. [...]. Et de revenir : « Qu'est-ce que vous avez appris ? », de le faire exprimer : « Bon, j'ai appris telle et telle chose ». En chantant la chanson, « Tu as remarqué ton subjonctif là-dedans ? » Alors, c'est comme rassurant finalement de ramener à « Oui, il y a du français à travers ce qu'on fait ». Il y en a pour qui ce n'est pas nécessaire. Il y en a qui sont très conscients de leur apprentissage, de leurs forces, de leurs faiblesses.

Deux répondants disent consacrer un temps d'enseignement relativement marginal aux aspects de la culture cible. Mathieu avance :

Peut être un quart, un tiers, parce que ce n'est pas le but premier, la culture. Parce qu'il y a la grammaire, il y a les exercices, la systématisation et tout. [...]. Mon objectif principal est de communiquer et je greffe à ça des éléments culturels, mais je n'enseigne pas la culture, j'enseigne la langue. Même si la culture est indissociable de la langue. Il y a une priorité sur la langue. C'est clair.

Gabriel évoque non seulement ses priorités, mais également les contraintes du temps imposées par le programme ainsi que la crainte d'une *folklorisation* de la culture :

Honnêtement, très peu de temps au culturel. Moins que 5% probablement, parce que souvent on n'a pas le temps de le faire. Objectivement c'est sûrement moins de 5 %. Mais au fonds, je me demande : Est-ce qu'on ne fait pas autant de culturel ? Dans toute interaction, je crois qu'on en fait autant. Si on explique une règle stricte de grammaire, c'est une autre chose, mais je pense qu'on en fait tout le temps d'une certaine manière. Il

faut voir ce qu'on entend par culturel. Le folklorique, ça ne m'intéresse pas. Leur présenter une légende québécoise ça peut être intéressant si ça sert du point de vue pédagogique.

Trois répondants donnent préséance à la langue et sont catégoriques en ce qui concerne le temps d'enseignement alloué à son égard. Julien déclare : «J'ai tendance à enseigner la langue, c'est ma priorité. Je veux que mon étudiant soit fonctionnel, qu'il parle, qu'il comprenne». Christine, de son côté, ajoute : «moi, je dirais que c'est la langue [qui l'emporte] parce que même avec les classes avancées, étant donné que nos étudiants ne sont pas toujours très bien classés, je suis obligée encore de faire des corrections au niveau de la grammaire ». Chez Madeleine, les aspects linguistiques prédominent en raison des exigences du programme. Par conséquent, elle reconnaît que : «on doit regarder beaucoup la grammaire, remplir des pages de grammaire. Mes explications ne débordent pas quinze minutes».

Finalement, les contraintes temporelles et le nombre de contenus d'ordre grammatical semblent également limiter les choix de Laura. Cependant, cette répondante précise que le temps d'enseignement alloué à la culture dépend dans une large mesure des caractéristiques de son public, de sa motivation et de ses compétences linguistiques :

Si on avait le temps, on pourrait...Mais avec le nombre de notions grammaticales qu'il faut enseigner à chaque niveau, je trouve que c'est difficile de consacrer du temps seulement à la culture. Je crois qu'on a intérêt à faire les deux en même temps. [...] Ça dépend des groupes parce qu'il y a des groupes plus lents en ce qui concerne l'apprentissage des notions grammaticales, puis il y a des groupes qui ont moins des facilités à s'exprimer, alors c'est sûr que les conversations sont plus courtes. Ça dépend aussi du niveau de communication entre les gens, je dirais, du niveau d'amitié qui se crée. Puis, ça, ça ne m'appartient pas. Je peux le favoriser, mais il y a une part de cette atmosphère-là qui dépend beaucoup des gens, de leur ouverture. [...] Quand l'apprentissage grammatical des notions se fait rapidement, on consacre plus de temps à ça. Quand ça se fait plus lentement, il reste moins de temps pour ça. Puis quand les gens embarquent moins dans les sujets proposés, l'activité dure moins longtemps.

Comme nous venons de le voir, nos participants semblent valider l'idée de l'indissociabilité de la langue et la culture. Pourtant, rares sont les enseignants qui affirment répartir équitablement leur temps d'enseignement entre les deux aspects mentionnés auparavant.

Nous faisons observer ici, que la plupart de nos répondants donnent nettement préséance aux aspects linguistiques sur les aspects culturels, et ceci en raison, le plus souvent, des contraintes du temps imposées par le programme et de la surcharge des contenus d'ordre grammatical.

4.2.6. Les malentendus culturels.

La question portant sur les expériences des enseignants dans des situations de malentendu culturel cherchait à repérer les stratégies de gestion des enseignants face aux malentendus culturels, les sources de ces malentendus ainsi que leur fréquence en salle de classe.

Commençons par évoquer la fréquence de ce type de situations. À ce sujet, la plupart des répondants rapportent que la manifestation de malentendus interculturels est plutôt exceptionnelle. À titre d'exemple, Melissa, Christophe et Gabriel affirment que les malentendus de ce type sont «rares», voire «très rares». Mireille et Françoise disent n'en avoir jamais connu. Une dizaine d'enseignants rapporte des situations de malentendus qui, bien qu'isolées, s'étaient traduites soit par des malaises, des tensions et même des conflits entre les étudiants ou entre les étudiants et l'enseignant. Les cas évoqués varient par leur intensité et les stratégies de résolution mises en œuvre par les enseignants. Ainsi, Mathieu évoque des «malentendus liés aux connaissances au niveau de la culture» et il nous rapporte le récit suivant :

Il m'est arrivé une situation où j'ai dû accueillir une personne en lui serrant la main. Une femme musulmane. Et la personne a eu la réaction de mettre sa main dans le dos, en disant : «Non ! Non ! On ne peut pas se serrer la main, on ne peut pas se toucher !». [...] Il faut y aller prudemment, je n'essaye jamais d'aller trop rapidement, de rentrer dans la bulle de quelqu'un. Par exemple, si on enseigne à un niveau avancé [...], je commencerais avec quelqu'un qui me semble être ici depuis un certain temps, qui a vécu déjà une bonne adaptation à ça et qui semble plus près de la culture [d'accueil] pour, tranquillement, aborder le sujet, et là aller vers d'autres personnes, je ne commencerais pas avec une personne, qui selon moi a une culture très éloignée par rapport à ce sujet, pour ne pas mettre la personne sur la sellette. [...]. J'irais graduellement.

En ce qui concerne les malentendus, Melissa avance qu'ils sont souvent «reliés aux usages qui aux yeux des personnes concernées sont religieux». D'après cette enseignante, ils sont aussi le fruit de différentes conceptions que l'on a sur la politesse :

Les gens ne se doutent pas que les usages de politesse diffèrent d'une culture à l'autre. Donc, chacun se sent plus poli que les autres et qu'il est le seul à respecter tous les usages de la politesse, puisque pour lui la politesse est celle de sa culture. Par exemple, j'ai graduellement compris que dans les pays de l'ex Union Soviétique quand une personne s'est assise à un endroit, c'est comme si la place était réservée tout le temps où on utilisera ce lieu-là et ce n'est pas comme ça dans les cultures latino-américaines. Alors, j'ai vu des conflits comme ça [lorsque] une personne latino-américaine s'était assise à une place dans une classe où la veille une personne russe s'était assise.

Christophe évoque deux situations : un conflit qui s'est produit entre deux étudiants pour des questions apparemment politiques, sa tentative de médiation et sa propre réaction face à des commentaires des étudiants à l'égard des valeurs de la société d'accueil :

C'est arrivé à l'école qu'entre un étudiant iranien et un étudiant afghan... [...] Alors, j'ai dit : «Calmez-vous, les gars. Tranquilles. Ça va ? Bon, serrez la main ». Bon, ça s'est calmé [...] mais quatre jours après [...] à la cafétéria, ils sont arrivés à... se lancer un café. Là, ils ont été mis à la porte tous les deux. L'école ne tolère aucune violence. C'est tolérance zéro, ce qui est tout à fait normal. [...] L'autre fois [les étudiants] disaient à la cafétéria : «Ah les Québécois ...Ils mettent des personnes âgées dans des maisons. La famille n'existe pas. Ils aiment mieux les chats ». [...] Mais moi, souvent, je vais leur dire : Est-ce que tu as des amis ? Est-ce que tu es rentré dans des maisons ? Non ? Moi, personnellement, je ne porterais pas de jugement, il faut que tu connaisses des gens. Tu ne peux pas juger les gens sur ta façon de les voir dans l'autobus ou sur la rue. [...] J'essaye de les amener à ne pas porter un jugement gratuit.

Fernand affirme que ses étudiants ne s'expriment pas beaucoup et que s'il y a des malentendus culturels, ils ne le lui font pas savoir : «En général, non, il n'y a pas vraiment de... Ils ne me le disent pas, en tout cas. [...]. C'est sûr qu'il y a la personnalité qui compte aussi »

Pour sa part, Guillaume déclare que ça a dû arriver quatre ou cinq fois dans sa carrière d'enseignant et que de manière générale, il n'a pas rencontré de malentendus :

Avant toute activité du genre, je fais les mises en garde culturelles appropriées et je fais verbaliser par les élèves ce que j'ai expliqué de façon à éviter qu'il y ait un malentendu et que l'activité tourne au vinaigre.. [Par exemple, avant de visionner un documentaire touchant à des questions religieuses ou à des sujets sociaux sensibles, il effectue des mises en garde] : «Écoutez, vous avez le choix. Vous assistez ou non. Si vous assistez, je vais vous indiquer là, où il y aura un passage qui pourrait vous choquer, alors vous vous abstenez ou non ». [...]. Je crois que quand les mises au point sont claires, ça va bien. [...] C'est de la gestion de classe. Si on part d'abord des éléments communs à plusieurs cultures, à mon avis, on assure la bonne marche de l'activité.

Julien affirme effectuer, tout comme le répondant précédant, des mises en garde afin d'éviter des dérapages :

Je n'ai jamais eu de problèmes. J'ai eu des querelles, des discussions, mais ... des tensions ? Non. J'essaye de gérer avant que ça n'arrive. J'essaye que les gens travaillent en groupe. J'insiste là-dessus: on est un groupe. On apprend des autres. [...]. Ça m'arrive par exemple de dire clairement : «On va parler de ce sujet, mais je ne veux pas de disputes». J'anticipe la chose. «On va parler de ça mais on ne va pas porter de jugement parce que ce qui m'intéresse ici, c'est la langue». Donc, tu vas argumenter, tu vas dire ce que tu en penses, mais tu vas écouter l'Autre ». Si je vois qu'on va faire une discussion sur un sujet de conversation qui se prête à ...quelque chose de culturel, de conflit comme la condition de la femme. Je travaille l'imparfait «Avant les femmes.. ». J'essaye de montrer qu'aujourd'hui il n'y a pas encore d'égalité.

Madeleine procède également à des mises en garde. Elle souligne le fait qu'il y a des sujets qu'elle n'accepte pas en salle de classe et propose d'éviter le travail en équipe si celui-ci peut occasionner des tensions, notamment religieuses ou politiques :

Au tout début du cours, je leur demande de respecter ma consigne : «On ne parle pas de politique. On ne parle pas de religion. On ne parle pas de sexe ». Alors, ça marche très bien. Et les étudiants se respectent énormément entre eux. Il y a longtemps, ça date de treize ans, j'avais dans ma classe un Palestinien et des Russes et il y a quelque chose qui a été dite en classe qui m'a fait voir qu'il y avait de la tension. Par contre, ma consigne étant là, les élèves n'ont pas parlé de politique encore moins de sujets de religion.

Le récit de Christine révèle surtout sa stratégie de résolution de conflits :

C'est arrivé dans une classe mais ça s'est vite arrangé parce qu'en dehors de la classe j'ai expliqué à une étudiante que des réflexions sur la mafia n'étaient pas de mise [...] et qu'il était préférable de ne pas employer certains mots en classe parce que ça pouvait

blessé et [qu' il' y avait un] étudiant italien [qui] l'avait très mal pris. [...] J'avais suggéré à l'étudiante que ce serait bien de s'excuser, mais qu'elle n'était pas obligée. Et je crois que ça s'est fait et tout est entré dans l'ordre. Ça s'est arrangé. Je n'ai pas toujours réussi. Je dois l'avouer. S'il se passe un conflit avec un étudiant, il faut que le professeur ait l'intelligence de ne rien dire, mais de faire les corrections en dehors de la classe et de ne pas mettre l'accent sur cet étudiant devant les autres.

Lucrèce donne un exemple de différend entre professeur et étudiante ayant conduit à l'abandon du cours de la part d'un étudiant. Elle attribue l'incident à la culture personnelle de l'apprenant :

J'avais [un] couple...et sa femme s'est mise à avoir des retards. Alors, j'ai dit : « Je ne comprends pas. Avant, vous étiez toujours à l'heure ». Et juste parce que je lui avais fait cette remarque-là devant sa femme, il [le mari] s'est fâché. [...] Je ne devais pas lui faire des remarques devant sa femme. Ça a été très compliqué, ça a été un cas de Direction. C'était une question que... j'étais une femme. Si j'avais été un homme, j'aurais pu faire cette intervention-là. Alors, ça a été quelque chose de trop délicat. Ça a fait un cas de discipline. À ce moment-là, l'étudiant a choisi d'abandonner le cours. Puis, il n'avait pas permis à sa femme...Ça a été vraiment l'extrême...La seule fois où c'est arrivé. Mais ce n'était pas à cause de sa culture musulmane, mais sa culture à lui, comment il l'avait interprété finalement [...]. Tu sais, il y en a qui ont plus de difficulté à s'ouvrir.

Certains répondants ont des doutes sur la nature du malentendu. Ainsi, d'après Laura, ceux-ci peuvent répondre à des problèmes de stricte compréhension linguistique ou aux différentes façons d'interpréter les expressions de la civilité :

Des malentendus, il y en a toujours, mais de dire qu'ils sont culturels, ça, c'est autre chose. Il y a beaucoup de malentendus parce que les gens ne comprennent pas bien la langue. Les gens pensent qu'on veut dire une chose, ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit, quelquefois ça peut les vexer. On peut choquer quelquefois les gens par nos comportements, par exemple, en Amérique, en Occident, on parle et on regarde les gens dans les yeux, on parle beaucoup plus fort que les femmes asiatiques, puis on exprime nos sentiments, on bouge beaucoup. Alors, on peut heurter les gens par un comportement tout à fait naturel. J'ai remarqué que les femmes asiatiques n'ont pas du tout la même façon de s'exprimer. On peut heurter les gens simplement parce qu'on leur demande de parler. Je ne sais pas si tu sais, mais pour un homme japonais, parler, parler beaucoup, c'est très féminin. C'est le minimum et ça suffit. Alors, dans une classe de langue... c'est difficile. Ici, nous, on touche les gens facilement ! Je remarque que les gens sont portés à se mettre en équipe plus spontanément avec les gens qui parlent.

Nicole souligne l'importance pour l'enseignant de connaître certaines problématiques reliées à des conflits politiques ou interethniques pouvant conduire à des tensions évitables :

Les gens [...] qui ne se parlent pas parce que leurs deux pays sont en guerre. J'ai eu cette situation en classe: une étudiante, appartenant à une de ces deux nationalités, a fait un commentaire désagréable en anglais. Alors, si on connaît cette problématique, on essaye de faire en sorte en classe pour que ces gens-là n'aient pas de situations conflictuelles. [...]. Je suis intervenue d'une manière un peu trop sèche. J'étais un peu fâchée parce que la fille était un peu choquante. Elle tenait des propos très choquants. Alors, j'ai dû arrêter ça tout de suite. Peut-être que si j'étais mieux outillée [...], j'aurais eu des stratégies d'intervention meilleures, plus souples [...]. Moi, j'ai essayé d'expliquer par la suite à la classe. J'ai réitéré le mot « respect » et j'essayé de leur dire qu'il faut se respecter mutuellement.

Yannick évoque également un différend entre étudiants sur fond de divergences politiques et son intervention afin de faire cesser le conflit perturbateur:

Quand je commençais à enseigner [c'était] le premier groupe et puis à la fin de la session il y avait une séance d'exposés oraux devant la classe et il y avait des personnes qui venaient de deux pays sud-américains qui étaient voisins, pis il y a eu une tension, parce que chacun avait sa version des faits sur l'accès à une rivière que les uns avaient empêchée aux autres pis j'ai dû intervenir pour arrêter là. ...Ils n'arrêtaient pas. Chacun défendait son point de vue. J'ai dit : «Bon, on passe à autre chose, parce que chacun a sa version. On passe à autre chose. Ça suffit!».

En bref, le malentendu est souvent associé à une erreur d'interprétation des paroles ou des actes de quelqu'un ainsi qu'au désaccord qui en résulte. Bien que peu nombreux, selon nos répondants, ils révèlent que certains enseignants en profitent pour exercer un rôle de médiateur. Cependant, la plupart des répondants ne possèdent pas de stratégies d'intervention adaptées à ce type de difficultés, utilisant plutôt des stratégies d'évitement. Voilà pourquoi nous avons interrogé les répondants à l'égard de leurs conceptions sur le rôle du professeur de langues en tant que médiateur culturel.

4.3 La dimension interculturelle en classe de langue

4.3.1 Les motivations des étudiants par rapport à la culture cible

Est-ce que les apprenants sont motivés ou réceptifs à l'enseignement de la culture? Les répondants parlent notamment de la curiosité des apprenants à l'égard de la culture du pays d'accueil. Christophe, Fernand et Madeleine croient déceler dans leur intérêt pour les valeurs et les usages du Québec, un désir d'intégration à la société d'accueil. Madeleine insiste sur des activités de sensibilisation aux enjeux socio-historiques québécois :

Ils sont motivés. Énormément, parce qu'ils ne savent pas ce que ça veut dire «Je me souviens». Alors quand on leur explique, quand on parle un petit peu de l'histoire, ils comprennent plus.

D'autres participants ont des avis plus nuancés. Mathieu considère que, dans les cas des nouveaux arrivants, le degré de réceptivité se modifie au fil des étapes psychologiques par lesquelles passent les personnes immigrantes dans leur processus d'adaptation au pays hôte :

Au début, ce n'est pas nécessairement sa priorité, rester réceptif, l'apprécier tout, non... Au début, l'étudiant a des besoins primaires. Ensuite, il y a une étape où son pays va lui manquer beaucoup, donc il va réagir souvent avec la nouvelle culture, et la sienne... Il va y avoir une réaction. Passée cette étape-là, là, oui, il y a comme une période d'acceptation, là, on sent qu'il y a une ouverture plus grande.

Dans le même ordre d'idées, Melissa soutient que ce désir «d'être tenus au courant de la culture locale» peut être également accompagné d'attitudes de réserve liées à un réflexe défensif de leur propre identité culturelle. Lucrèce, quant à elle, remarque que cette motivation augmente lorsqu'elle aborde la question de l'emploi et de la formation, sujets qui touchent de près cette clientèle intéressée tout particulièrement par l'insertion professionnelle.

Christine et Guillaume avancent que la réceptivité des apprenants varie en fonction de l'activité choisie et de la façon de la présenter. Laura et Françoise croient plutôt à l'influence de la personnalité et du degré d'empathie des individus et à l'importance de l'atmosphère de

travail en classe. Laura reconnaît, toutefois, que la motivation augmente grâce à la stimulation et à l'intérêt suscités par l'enseignant :

Il y a des gens qui embarquent beaucoup, que ça touche beaucoup, qui ont mille et une choses à dire, qui trouvent ça captivant, puis il y a des gens qui non..., ça dépend de l'attitude, de l'ouverture d'esprit, peut-être, des gens dans la classe, de leur aptitude à communiquer – que je peux stimuler, mais que je ne peux pas l'inventer.

Finalement, un seul répondant, Yannick, affirme que la motivation des étudiants passe plutôt par des questions de type langagier, telles que la signification d'expressions idiomatiques, les différents registres de langue ou les différences entre le langage oral et le langage écrit. Cependant, nous nous devons de constater que cet enseignant affirme en même temps que sa priorité reste essentiellement linguistique et ne manifeste pas d'intérêt particulier pour suivre une formation reliée au domaine de l'éducation interculturelle.

4.3.2 La compétence de communication interculturelle

Nous avons voulu savoir comment les enseignants définissaient la compétence interculturelle. Il est à signaler que nos répondants ont eu du mal à répondre à cette question. Ils expérimentaient même un certain malaise. Ils hésitaient. Ils pesaient leurs mots avec soin.

Nous avons trouvé que les réponses diffèrent d'un répondant à l'autre, mais elles s'accordent presque toutes sur un point: elles font référence de manière générale à des valeurs et à des principes tels que l'ouverture au pluralisme et à la diversité. Ils parlent surtout de valeurs et d'attitudes (tolérance, respect, vivre ensemble) mais dans la plupart des cas, ils ne connaissaient pas le concept de compétence interculturelle.

Disons tout d'abord que seulement trois répondants ont essayé de donner une définition de compétence interculturelle en se rapprochant des définitions préposées par la littérature sur la question (Mathieu, Mireille, Yannick). Cinq enseignants (Guillaume, Christine, Lucrèce, Françoise et Gabriel) parlent de manière générale des valeurs qui sous-tendent l'interculturel. Il s'agit donc d'une idée de dimension, d'attitude globale qui coïncide avec la composante

«savoir-être». Pour leur part, trois enseignants (Laure Madeleine et Julien) se limitent à parler de la culture en classe de FLS. Finalement quatre répondants (Christophe, Fernand, Nicole et Melissa) n'ont pas de position précise à cet égard, mais déplorent la surcharge de travail qui leur est parfois imposée et par conséquent, le manque de temps dont ils disposent afin de pouvoir consacrer une plus grande place aux «volets paralinguistiques» ou «aspects culturels» dans leurs pratiques enseignantes.

Parmi les enseignants qui ont essayé de donner une définition de compétence interculturelle se trouvent Mireille et Yannick. Pour ce dernier, la compétence interculturelle recouvre «tous les mêmes aspects que la compétence de la communication» et il fait référence à trois compétences faisant partie de cette compétence, à savoir la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, et la compétence stratégique. Mireille, quant à elle, met la compétence interculturelle en relation étroite avec la compétence communicative et le développement des capacités de décentration et d'autonomie chez l'apprenant :

Moi, je mettrais la compétence communicative très étroitement liée à la compétence interculturelle. L'interculturel, c'est une idée de relation. Donc, on va mettre en interaction deux cultures différentes. Mais il ne s'agit pas de se placer au centre, moi, ma culture au centre et tout le reste est différent, et puis, comment je vois les gens dans mon point de vue. Non. C'est justement se décentrer. L'interculturel, c'est à double sens. Je pense que ce serait comme une espèce d'ouverture. On ouvre une porte à la curiosité. [...]. Une espèce de prise de conscience de ce qui se passe. Mais ça, il faut le faire, pas seulement dans la classe. Tu peux les amener, peut-être, à faire beaucoup de choses à l'extérieur de la classe. [...]

Mathieu reprend, à son tour, les notions d'ouverture et de conscientisation, mais il restreint le concept de compétence interculturelle à l'acquisition de *savoirs*. Il est intéressant de constater que son intervention contient une ambiguïté terminologique (compétence interculturelle/culturelle?) que l'on retrouve d'ailleurs même dans la littérature scientifique sur la question et le lien qu'il établit entre l'accumulation d'informations et le développement des capacités de tolérance et d'empathie :

C'est vague un peu, pour moi, la définition de compétence culturelle. Je pense que ça vient avec l'accumulation de connaissances [...] qui développe des capacités d'ouverture, de réfléchir, d'accepter, etc. Mais, en langue, je ne vois pas comment je pourrais faire un

chapitre de mon enseignement qui porte seulement sur la compétence culturelle. C'est par contraste, les différentes positions, les comparaisons que je vais travailler cette compétence-là. [...]. Mais la compétence culturelle ne s'acquiert pas non plus seulement à travers la langue.

Cinq enseignants se sont référés à l'interculturel en termes de valeurs et de principes qui sont à la base même de ce type de démarche pédagogique. Selon Christine, l'interculturel, c'est «essayer de se comprendre» et «apprendre à se tolérer». Dans le même ordre d'idées, Lucrèce explique qu'il s'agit «d'une ouverture dans la classe avec des gens qui manquent de nuances». Il y a également chez elle, une idée de contact et d'interaction: «On apprend en même temps. C'est un échange. On apprend, on apprend, on apprend. L'apprentissage au contact des autres : des immigrants et des gens qui sont nés ici ».

Pour sa part, Guillaume reconnaît l'importance de promouvoir la coopération à travers la compréhension interculturelle. Il indique, à cet égard, qu'il y a «des compétences qui permettent aux jeunes de bien travailler ensemble qui [...] peuvent être issues justement d'une plus grande compréhension interculturelle », mais il affirme également disposer de peu de temps pour développer cette dimension dans le cadre de ses cours de francisation. «Il faut dire que le ministère limite tellement le temps de formation que...Je me sens frustré parce que je n'ai pas assez de temps ».

Comme nous pouvons observer, les réponses de ce groupe témoignent d'un important soutien au développement du savoir-être (ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres idées, d'autres personnes et volonté de relativiser son point de vue) et de la capacité de vivre ensemble, fortement liés à l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, Françoise met de l'avant l'importance de l'acceptation des différences afin de contrer les préjugés et les stéréotypes ou, tout au moins, de stimuler l'ouverture sur le monde de ses apprenants :

Je ne sais pas ce que vous entendez par l'interculturel, mais j'essaye de comprendre et de transmettre à mes élèves, parce qu'ils peuvent très bien avoir des ...je ne veux pas dire des préjugés, mais pas assez d'ouverture pour leur parler de nos différences. [...] Pour moi, ce qui est très important, c'est que nous acceptions l'Autre et que, bien sûr, l'Autre nous accepte, ça va de soi. Je mets peut-être l'accent sur les différences pour les valoriser, pour les faire accepter.

Cette dimension attitudinale est également mise de l'avant par Gabriel. Selon cet enseignant, l'approche interculturelle en salle de classe devrait avoir comme objectifs principaux la relativisation de ses propres référents culturels dans le respect d'autres réalités culturelles ou personnelles dans la perspective du vouloir vivre ensemble :

Dans la classe on finit par relativiser toutes [les] différences. Pour moi, c'est ça faire du culturel, c'est de montrer que moi et mon voisin venant de pays différents, nous pouvons vivre ensemble. J'insiste sur la notion de respect [...]. Je demande d'être respecté et je montre à mes élèves que je les respecte tous, quelles que soient leur origine culturelle ou leurs particularités psychologiques. Pour moi, c'est ça l'interculturel essentiellement et j'exige que la chose soit réciproque envers moi et surtout entre eux.

Pour leur part, trois enseignants (Laure Madeleine et Julien) se limitent à parler de la «culture en classe de FLS». Pour Julien, l'interculturel revient à «comprendre la culture de l'Autre». Il rajoute aussitôt que «la culture c'est quelque chose de personnel» et qu'elle est changeante.

Madeleine croit également que «parler de culture, c'est de parler de soi-même», mais elle semble utiliser la comparaison de cultures comme un outil de conscientisation interculturelle:

Je parle de la culture québécoise puisque je suis à moitié Québécoise aussi. J'ai vécu plus de temps ici que ce que j'ai vécu dans mon pays. [...] Les étudiants sont contents de pouvoir s'exprimer. Est-ce qu'ils changent après ? Ça, je ne sais pas. Est-ce que les étudiants sont un peu transformés ? Je ne doute point. Mais pas dans mon cours... Je trouve qu'une fois qu'ils ont terminé tous leurs cours, bien sûr que ces étudiants ne sont plus les mêmes. Ils voient les choses autrement. Ils savent aussi davantage ce qu'ils ont dans les deux cultures.

Laura s'appuie également sur la comparaison des cultures. La culture, d'après sa propre définition, se rattache aux «connaissances que les gens acquièrent pour former leur jugement, leur sensibilité», aux « productions intellectuelles » et aux « comportements acquis » :

À ce niveau-là, j'aime beaucoup faire des échanges dans les groupes multiethniques parce qu'on peut comparer la vie, le quotidien des gens de différents pays. Alors, c'est comme ça que j'aborde l'interculturel et ça touche le quotidien, ça touche les sentiments, c'est à partir de thèmes qu'on traite dans nos cours.

Ajoutons en dernier lieu que deux enseignantes ne répondent pas à la question. Il s'agit de Melissa et de Nicole. Toutefois, cette dernière affirme que l'interculturel «favorise les échanges» et que «ça pousse les barrières à tomber». Finalement, Christophe se plaint de n'avoir «jamais le temps suffisant» et que «tout ce qui vient à part, on l'effleure On en parle un peu si... On n'a jamais assez de temps». En revanche, Fernand estime que ces contraintes de temps sont compensées par des activités extrascolaires offertes dans le cadre des services de francisation du MICC: «Il y a des volets culturels dans l'école. Dans le cadre de la semaine de la francophonie, on fait d'autres choses aussi, en dehors des cours ». Autrement dit, il voit «les volets culturels » comme des activités extrascolaires qui se limitent surtout aux activités d'intégration encadrées par des animateurs culturels.

En somme, les répondants ne semblent pas connaître la définition de compétence interculturelle. Lorsqu'ils le font, c'est en l'associant à la compétence communicative. Huit répondants associent l'interculturel à des attitudes d'ouverture, de tolérance, de respect et au principe du vivre ensemble. Pour cinq enseignants, la notion d'interculturel ne semble recouvrir que des activités traditionnelles d'enseignement de la culture, notamment la comparaison des cultures maternelles des apprenants avec la culture cible. Il y a une prédisposition positive envers l'interculturel. Cependant, il y a des lacunes théoriques sur cette question qui risquent d'avoir un impact sur l'intégration de la dimension interculturelle en salle de classe.

4. 3. 3 Les effets de l'éducation interculturelle

Cette question visait à sonder l'opinion des répondants quant à l'influence de l'éducation interculturelle sur le développement d'attitudes de tolérance et d'habiletés favorisant l'ouverture à l'Autre.

Mentionnons, tout d'abord, que selon certains enseignants, il est difficile de contrer des attitudes tenaces et de modifier des réflexes figés chez des apprenants adultes. Ainsi, selon Yannick, «à l'âge adulte, on est déjà un peu plus fermés, on a déjà tout construit, on est moins flexibles à apprendre de nouvelles attitudes ». Mathieu ajoute qu'avec les enfants, « c'est plus

facile, peut-être. C'est plus malléable». Pour cet enseignant, dans le cas des étudiants adultes, la tâche devient «plus difficile parce que leurs schèmes conceptuels, leurs valeurs sont plus ancrées [...]. Ils ont une histoire, c'est différent».

De plus, les attitudes varieraient, selon le statut des étudiants (immigrants ou réfugiés de fraîche date, citoyens nés au pays ou résidants y étant établis depuis longtemps). Yannick soutient que «les apprenants qui viennent ici sont supposés habiter ici pour immigrer et ils doivent être prêts à accepter des manières différentes de faire». Melissa ajoute qu'elle peut «modifier [des attitudes], occasionnellement, avec des gens pour qui c'est nouveau, c'est-à-dire, des immigrants ».

Par ailleurs, certains enseignants estiment ne pas être en mesure de constater les changements d'attitudes souhaités. C'est, par exemple, le cas de Lucrèce. Celle-ci précise ne pas avoir observé des signes tangibles de modifications «parce qu'on n'a pas les étudiants longtemps ». Melissa considère également difficile d'observer et d'évaluer les changements d'attitudes, tout en soulignant que les démarches et les objectifs varient, suivant que l'enseignant se trouve en classe de FLS ou de FLE :

Ce qui est important ici, c'est de distinguer quand tu enseignes une langue seconde ou une langue étrangère... ça dépend, dans quel milieu tu le fais. Si tu te retrouves dans un pays où ils se retrouvent entourés de locuteurs natifs, c'est une autre chose. Donc, au Québec, idéalement, ce serait qu'il y ait un changement. Mais, je trouve ça difficile à observer [...]. Peut-être qu'on pourrait le voir dans les sujets, voir l'évolution. Mais l'idée, ce n'est pas de leur faire changer de point de vue et ce serait un peu compliqué à évaluer. Il faudrait qu'on les suive, qu'on se cache, qu'on place un micro sur chaque étudiant pour voir comment ils interagissent avec le monde, dans la réalité, parce que la classe, ce n'est pas tout à fait la réalité. Moi, je ne le ferais pas [évaluer]. Je ne vais pas leur faire couler le cours, parce que, là, je touche au niveau personnel, donc, là, je suis en train de faire un jugement de valeur. Si moi, je prône l'ouverture et puis, moi, je fais couler quelqu'un que je considère qui n'est pas ouvert, moi, je joue le même jeu que lui, en fait. Qu'est-ce que c'est l'ouverture ?

Dans le même ordre d'idée, Gabriel insiste sur l'importance d'outiller les apprenants dans leur processus d'intégration linguistique et sociale, tout en évitant de dépasser les limites éthiques qui s'imposent à son cadre d'intervention pédagogique:

Je garde toujours à l'esprit le fait que j'ai des adultes devant moi. Je n'ai pas à leur faire la morale. [...]. Je n'arrive pas en classe en prêchant quelque chose. Lorsque l'occasion se présente, je vais toujours glisser un petit coup qui peut aider à leur intégration. Au niveau des attitudes, c'est difficile de voir [des changements]. Il y en a sûrement, mais je ne les remarque peut-être pas.

Le fait de ne pas avoir un contact plus étroit et durable avec les apprenants et l'impossibilité d'estimer l'impact réel des activités de sensibilisation interculturelle en dehors de la salle de classe se traduit, chez certains enseignants, par des attentes plutôt modérées qui se restreignent souvent au développement des habiletés langagières, de travail en équipe et de participation active. Ce qui est bien illustré par les propos de Lucrèce qui affirme que :

De temps en temps, il se crée une ouverture : «Finalement les Chinois, ils ne sont pas si pire que ça !» ou «Les Salvadoriens ne sont pas si pire que ça !». [...] On va observer des changements au niveau académique, mais des changements au niveau des attitudes... ? Ça va être de petites choses. Par exemple, un étudiant qui parlait toujours quand les autres étudiants parlaient [...] L'aptitude à «écouter», ça peut changer, ça peut s'améliorer.

Parmi les répondants affirmant que l'éducation interculturelle possède un impact au niveau des attitudes, Guillaume affirme détecter des changements chez les apprenants de niveau avancé, quoique ce type d'évolution sur le plan des attitudes reste «très subtil» et «raffiné». De son côté, Madeleine mise sur le dialogue entre pairs et la liberté d'expression afin de favoriser des attitudes d'empathie dans un espace de connaissance mutuelle. Elle estime qu'il y a, très probablement, des transformations chez les apprenants, une fois le cours fini, soit par un contact menant à une meilleure compréhension de la culture de la langue cible, soit par une réflexion à l'égard de la propre identité culturelle des étudiants. Cependant, elle ne croit pas que ces modifications puissent être observées, de manière tangible, en salle de classe.

Finalement, en ce qui concerne cette question, cinq enseignants ont abordé la problématique des attitudes linguistiques et disent avoir développé différentes stratégies d'intervention pédagogique afin de transformer, occasionnellement, des perceptions négatives des apprenants à l'égard de la variété de français parlé au Québec. Pour ce faire, Melissa a eu recours à une série d'enregistrements venant de différents pays de langue française afin de sensibiliser sa classe aux différents registres et accents de la francophonie. Un autre groupe

de sujets, formé par Françoise, Christine et Christophe, a préféré aborder la même question à travers une réflexion métalinguistique sur les variétés européennes et américaines de l'anglais, de l'espagnol et du portugais. Ces enseignants insistent sur le respect qui doit être porté à toutes les variétés linguistiques, en les replaçant dans leur contexte historique, politique et géographique. C'est, par ailleurs, aussi la position de Laura qui insiste sur l'importance de ces variétés sur le plan de la communication et de l'intégration socioprofessionnelle ainsi que sur l'existence de sociolectes à l'intérieur de chaque variété linguistique :

J'ai eu beaucoup de difficultés avec ça [les attitudes linguistiques]. Particulièrement de la part des étudiants anglophones, qui ont eu comme professeurs de français, des Français de France, lesquels ont souvent beaucoup de préjugés envers le français parlé au Québec [...] et pendant mes derniers cours, j'ai vu un changement intéressant. J'ai des étudiants qui m'ont dit : «T'as un accent québécois. Enfin, tu vas pouvoir nous aider à comprendre les gens d'ici, parce qu'on veut vivre ici». Mais, j'ai souvent fait face à de gros préjugés, qu'au Québec, il y a beaucoup de gens qui parlent un mauvais français, et les étudiants disaient : «I want to learn a good French». Aussi simpliste que ça. Comment j'ai réagi à ce moment-là ? Je leur ai dit que dans toutes les sociétés, il y a des gens qui parlent bien, il y a des gens qui parlent moins bien. Je parle des niveaux de langue. Je les rends plus sensibles à ça, je leur donne des exemples dans leur langue, en anglais. Et puis, je leur dis que quand on apprend le français, il faut être capable de communiquer avec tout le monde et que si on prend un taxi ou si on va dans un magasin, il ne faut pas s'attendre à ce que le vendeur ou la vendeuse ou le chauffeur de taxi aient un diplôme universitaire et s'expriment aussi bien qu'un universitaire, que c'est normal qu'on n'a pas à corriger les gens, mais à les comprendre.

La même répondante rapporte, néanmoins, avoir vécu une situation où la transformation des attitudes est devenue manifeste et dans laquelle le déclenchement de l'ouverture s'est produit grâce à des débats et à des discussions de groupes :

Le plus grand changement que j'ai vu ce n'est pas vraiment dans l'attitude des anglophones envers les francophones, mais j'ai vu des changements dans la classe entre des gens qui avaient au début de la classe une attitude homophobe et qu'à la fin de la classe avec des discussions qu'on avait eues et la contribution de quelques étudiants homosexuels, ils avaient complètement changé d'attitude. Mais il y a eu quelques discussions orageuses. Au niveau 3, je demande à mes étudiants de parler d'un sujet controversé, en équipes de deux personnes : l'un doit être pour, l'autre doit être contre. Et ils doivent intégrer beaucoup de notions grammaticales dans leurs présentations et poser des questions. Et j'accepte tous les sujets. Et dans la liste que je propose, j'ai le mariage

homosexuel qui est aussi un sujet d'actualité. Et voilà, ça donne lieu à toute sorte d'échanges et, au fond, c'est interculturel parce que l'attitude envers l'homosexualité dépend beaucoup de la culture. Dans certains pays, on les lapide puis on les torture, ici on trouve que les homosexuels sont un peu différents, c'est tout.

En somme, les enseignants reconnaissent, à divers degrés, l'influence de l'éducation interculturelle chez leurs apprenants en ce qui concerne les changements d'attitudes, compte tenu de certains facteurs externes (âge, cadre personnel et motivationnel, attentes vis-à-vis de l'apprentissage de la langue, etc.) et la difficulté à observer des modifications tangibles tout au cours du processus. Des réserves ont néanmoins été émises par deux enseignants au sujet des implications d'une évaluation du *savoir-être* et des dérives de toute sorte de distinction fondée sur des convictions personnelles.

L'un des domaines où les professeurs ont favorisé des changements d'attitudes et qui semblait les interpeller de manière significative, était celui des attitudes linguistiques à l'égard du français québécois. C'est précisément sur le plan des attitudes linguistiques qu'ils ont constaté des évolutions sensibles quant à la valorisation de la variation géolinguistique locale.

4.3.4 Le risque de renforcement des stéréotypes

Les répondants inscrivent le travail sur les représentations stéréotypées et le développement de facultés d'analyse critique parmi leurs priorités dans une démarche globale de décentration progressive des apprenants.

L'analyse et la remise en question des clichés sont évoquées par l'un de nos répondants, Mathieu, qui utilise différentes activités de débat et de réflexion afin de faire émerger les stéréotypes en salle de classe :

Les clichés sont là. Il y en a qui sont très persistants, mais en même temps, ils ne sont pas là éternellement, ces clichés-là. Ça change avec l'histoire et puis ça n'arrive pas pour rien, les clichés, non plus. La réalité change, les clichés peuvent changer, hein ? [...] Non, au contraire ! Ça va les remettre en question. Si on prend, par exemple, les clichés stigmatisant les Québécois. On va dire : « Ils parlent joual ». Est-ce que c'est encore vrai ?

Ça permet de discuter. Je n'aurais pas peur, je n'éviterais pas de parler de différences culturelles pour éviter les clichés. À partir des différences comme ça et des perceptions, des discussions autour de ça, c'est ce qui va faire évoluer les compétences culturelles.

D'après Guillaume, «il y a un risque si on les néglige [les stéréotypes], si on les ignore». Cet enseignant estime qu'il faut entamer le processus «en partant des clichés existants» et qui «nous sont communs», car le fait de les négliger ou de ne pas en tenir compte peut «décourager» certains étudiants et même «conforter» des attitudes ethnocentriques chez certains individus.

Il est à souligner que certains répondants présentent une perception ambivalente de l'impact exercé par l'éducation interculturelle sur la cristallisation, ou la correction, des représentations stéréotypées. C'est le cas de Lucrèce qui estime que l'éducation interculturelle peut «renforcer des stéréotypes» chez l'apprenant. Mais elle s'empresse d'ajouter : «Ça va peut-être le camper sur ses positions, peut-être que ça va lui faire réfléchir». Un avis également partagé par Laura, qui rajoute que cet impact dépend en grande partie de la capacité d'empathie et de questionnement des individus impliqués :

Ça peut renforcer les clichés ou ça peut ouvrir les esprits, ça dépend toujours de...comment tout est reçu [...] ? En principe, ça ne devrait pas renforcer les clichés, mais ça peut. Ça dépend de l'ouverture d'esprit. Il y a des gens qui vont se servir de cet échange-là pour confirmer leurs préjugés, il y a des gens qui vont se servir de cet échange-là pour s'ouvrir et perdre leurs préjugés et leurs clichés.

Un seul répondant, Yannick, craint les simplifications inéluctables effectuées en salle de classe afin d'améliorer l'intégration sociolinguistique des apprenants, et pouvant conforter, involontairement, des stéréotypes. Il remarque également l'existence de stéréotypes inconsciemment véhiculés par les enseignants eux-mêmes.

En somme, nous avons observé que les répondants accordent de l'importance au travail d'identification des représentations stéréotypées chez leurs apprenants et de sensibilisation à la relativité de leurs visions du monde. Parmi les activités visant l'émergence/démystification des stéréotypes, les enseignants semblent privilégier le remue-méninge et le repérage de

contenus porteurs de représentations culturelles négatives (sexistes, discriminatoires, etc.) dans le matériel pédagogique utilisé.

4.3.5 Les acquis préalables au développement de la CCI

Avant d'aborder la dimension interculturelle, les étudiants devraient-ils posséder un niveau de langue assez avancé ? Deux tiers de répondants indiquent qu'il est possible d'aborder la question de la dimension interculturelle dès le niveau débutant à travers des thématiques telles que le choix du tutoiement ou du vouvoiement, les formules de politesse, l'analyse d'extraits de textes faciles, le travail avec des chansons simples et des publicités et de différents éléments culturels présents dans les manuels ou les cahiers d'apprentissage. Pour ces praticiens, il s'agit, avant tout, d'une question d'adaptation et de prise en compte de la complexité croissante des connaissances des apprenants. Guillaume s'exprime ainsi à propos de sa propre pratique :

À tous les niveaux, dès le début. Il faut choisir les éléments en fonction du degré de difficulté que ça pose, du degré d'insécurité qu'on peut percevoir. [...] Il faut adapter le vocabulaire, le niveau, la complexité de la structure en fonction du degré de compréhension accessible pour l'élève. C'est tout.

D'après Julien, Madeleine et Melissa, l'enseignant de langues peut se permettre de faire des incursions dans les dimensions interculturelles à tout moment, puisque la culture fait partie intrinsèque de la langue. La réponse de Melissa illustre bien cette position : « Tout est culturel, tout le temps [...] On est tout le temps dans le culturel ».

Un tiers des répondants précise qu'avec des apprenants débutants, les activités de sensibilisation à l'interculturel ont une portée plus limitée et que les sujets sont abordés de façon plus globale, car, d'après Mathieu, cela « demande plus de vocabulaire et d'habiletés ». Yannick avance également que les étudiants de niveau débutant, et notamment, les nouveaux arrivants, en début de formation, se retrouvent souvent en situation de stress et qu'ils seraient par conséquent moins réceptifs à ce type de démarches pédagogiques. Une seule répondante, Nicole, nous a dit qu'elle n'abordait la dimension interculturelle qu'avec les niveaux les plus avancés, puisque les étudiants du niveau 1 seraient peu outillés pour « comprendre de quoi on

parle» et qu'en plus, elle n'accepterait pas de donner des consignes ou des explications en anglais.

4.3.6 Démarches de médiation culturelle

Près de la moitié (7/15) de nos répondants ont déclaré qu'ils considéraient que le rôle de l'enseignant en classe de langues vivantes était celui d'un médiateur culturel. Cependant, leur conception de la médiation culturelle diffère d'un répondant à l'autre. En effet, parmi les participants ayant répondu affirmativement à cette question, le rôle de médiateur représente tantôt «un pont entre les cultures», tantôt un intervenant qui travaille dans la résolution de conflits, tantôt un professionnel aux compétences élargies : facilitateur de la communication, modèle d'intégration à la société d'accueil, etc. Il n'y a qu'un seul répondant (Julien) qui a répondu négativement à la question sans évoquer d'autres types de rôles pour l'enseignant de FLS.

Pour ce qui est des enseignants qui croient que le rôle de l'enseignant est celui d'un médiateur culturel se trouve Mathieu. Pour ce répondant, la médiation culturelle consiste à tisser des liens, à créer un pont entre les différentes parties afin de provoquer la rencontre culturelle : «Je pense que médiateur, ça correspond bien, porteur de réflexion, peut-être... C'est de favoriser ce choc de cultures, favoriser l'établissement de ponts». Mireille fonde sa position sur la même idée de créer de nouveaux liens et sur l'importance de bâtir des ponts entre les cultures :

Oui, l'idée de créer un pont entre deux mondes, en fait. Je pense que l'enseignant est peut-être là pour susciter une espèce d'intérêt, susciter l'envie d'aller découvrir quelque chose, qu'il soit là pour créer une ouverture. [...]. Médiateur, ça pourrait être intéressant comme idée. Je me dis médiateur dans le sens comme ...quand tu vas voir un psychologue, il a fallu qu'il passe un cheminement personnel pour être en mesure d'aider quelqu'un. Je pense qu'un enseignant qui veut être médiateur il faut que lui, il ait pris la peine de se questionner sur ce qu'il est, ce que c'est sa propre culture. Je pense que c'est dans ce sens-là.

Un autre point de vue a été proposé par Madeleine et Christophe. Ces deux répondants conçoivent la médiation comme étant un moyen de rétablir la communication entre deux parties en conflits et de régler les différends par consensus.

Pour Madeleine, la médiation devient nécessaire lorsqu'il faut intervenir dans des situations de tensions ou résoudre des conflits interpersonnels occasionnés par des malentendus culturels ou non: «Quand je dis je suis médiatrice c'est simplement pour que ça termine sur un bon ton en classe». Dans un même ordre d'idées, Christophe se dit être un «médiateur» ou un «pont» lorsqu'il faut agir en tant qu'intermédiaire entre plusieurs parties en désaccord : «Juste s'il y a un conflit le moins gros là...Juste s'il y a quelque chose qui se passe ...c'est mon boulot de ne pas laisser escalader les choses. C'est mon travail de juste ...de dire....de contrôler la classe...de garder une harmonie aussi [...] Des fois, ce n'est pas juste culturel [même] entre deux personnes d'un même pays, c'est juste une question de personnalité».

De leur côté, Lucrèce, Laura et Gabriel croient jouer également le rôle de médiateur culturel. Leurs questionnements et leurs perceptions à ce sujet sont pourtant différents. Lucrèce estime jouer ce rôle élargi, mais elle se questionne sur la portée de son influence sur les étudiants : «j'ai peut-être des impacts sur certains étudiants, sur d'autres, peut-être pas du tout. C'est difficile à évaluer». Se réclamant davantage de l'approche communicative, Laura croit qu'elle est médiatrice dans la mesure où son rôle «est de faciliter la communication, de faciliter l'échange». Finalement, Gabriel, professeur de FLS non natif, croit servir de médiateur entre les cultures des apprenants et la culture québécoise :

Mes élèves à cause de mon nom me demandent toujours d'où je viens. Donc ils savent tout de suite que je viens d'ailleurs. J'essaye un peu de montrer qu'au fond je suis un Québécois moi aussi... qui vient d'ailleurs. Je pense qu'ils le voient de même. J'imagine que je représente un peu comme un exemple, pas un modèle, mais un exemple d'intégration positive, de quelque chose qui est possible.

Cette position se rapproche de l'opinion de Fernand, Yannick et Guillaume, avec la différence que, contrairement à Gabriel, ces trois enseignants ne se définissent pas en tant que médiateurs ou en tant qu'intermédiaires, mais ils croient jouer un rôle essentiel dans

l'intégration socioculturelle de nouveaux arrivants. Rappelons au besoin que ces quatre répondants travaillent dans un centre de francisation pour adultes allophones.

Yannick se décrit ainsi comme «une sorte de guide, pas quelqu'un qui dise quoi faire, mais au moins quelqu'un qui puisse t'orienter, t'éclairer». On retrouvera la même idée chez Guillaume. Ce professeur croit que son rôle est essentiellement de fournir des renseignements utiles, des conseils pratiques, des explications sur la culture québécoise : «C'est informer pour établir le pont parce qu'à partir du moment où on a la même information, là on peut avoir un échange». Mais ce sera Fernand qui, par ses propos, illustre le mieux cette idée de l'enseignant-agent d'intégration. De l'avis de ce sujet, le rôle de l'enseignant est d'agir comme un agent de transmission des règles de fonctionnement social et des modes de vie reliés à des éléments de la société d'accueil :

Je me vois comme «l'accueil», les accueillir, puis leur faire découvrir le monde où ils sont; parce que, souvent quand ils sortent des classes, ils retournent dans leurs familles, pis ils n'ont pas de contact avec les Québécois. Pour moi, je suis comme leur premier contact en dehors de leurs familles, en dehors de leurs communautés. Je leur ouvre une porte, je leur présente un monde qu'ils peuvent découvrir, mais, là, s'ils veulent foncer dedans, c'est correct et s'ils ne veulent pas, je ne peux pas les forcer non plus.... [Un rôle] de médiation ?...de présentation ... [plutôt]... d'ouvrir une porte.

Nous avons repéré un troisième groupe de répondants qui se place dans une position intermédiaire entre ceux qui se positionnent comme étant des médiateurs culturels et ceux qui considèrent que ce rôle doit se conjuguer avec celui des intervenants participant au processus d'accueil des nouveaux arrivants. Ne s'identifiant pas aux rôles décrits ci-dessus, Melissa et Nicole proposent leurs propres définitions du rôle social et culturel de l'enseignant.

Melissa, quant à elle, se définit comme étant une interprète de sa culture. En d'autres mots, une facilitatrice qui intervient dans la transmission de l'information culturelle : «je suis une interprète de la culture, mais ce rôle ne doit pas être annoncé. Je vais être plus efficace à le jouer si je ne dis pas, si je n'annonce pas que je le joue». Il s'agit d'un rôle qui est en mouvement entre la présentation de l'information et l'aménagement de la communication interculturelle. Dans cette catégorie difficile à cerner se retrouve aussi Nicole, la seule

répondante à avoir fait référence à deux types de rôles associés aux questions d'ordre moral et social :

C'est sûr qu'on a un rôle, directement ou indirectement. C'est comme le prof qui devient travailleur social, qui fait du social aussi. On le fait. Sans le vouloir, on le fait. On réfère nos étudiants aux organismes. On fait plein de choses. Il y a des moments où le rôle du prof est un peu confondu avec le rôle du moralisateur, des fois on fait la morale aussi. Oui, c'est le rêve de tous les profs qui enseignent en classe de langue seconde, qui ont des clientèles comme la nôtre. Mais en pratique, c'est très difficile. Il ne faut pas trop se leurrer parce que c'est un processus qui est possible, mais qui est possible à long terme.

Enfin, deux enseignantes (Françoise et Christine) soulignent le rôle affectif que les enseignants peuvent jouer afin de faire émerger des attitudes de dévouement, d'ouverture et de tolérance. Remarquons néanmoins que les propos de Françoise sont en consonance avec ceux de Mireille dans la mesure où cette enseignante affirme que son rôle consiste à favoriser l'acquisition de savoir-être particuliers, tels que l'ouverture et le respect : «Moi, je pense que c'est le fait d'accepter l'Autre, de s'ouvrir, d'avoir des horizons plus vastes, plus larges, il y a ça, le respect de l'Autre. À partir du moment où ça existe, ne pas créer des problèmes et des tensions aussi bien dans la classe que dans la société ».

Pour sa part, Christine voit dans l'enseignant un porteur de valeurs humanistes ayant toujours le souci de faire aimer la langue française :

Moi, je trouve que les professeurs jouent un rôle. Je crois qu'il faut garder les valeurs que nous avons. On peut indirectement les faire comprendre à nos étudiants. [...] On veut toujours qu'ils ne nous oublient pas. On veut toujours laisser une petite marque, c'est-à-dire, le rôle d'avoir fait aimer une langue étrangère, d'avoir été un professeur compréhensif, un petit peu indulgent sur certains points, mais il faut aussi être juste. C'est un rôle, la justice.

En somme, bien qu'une bonne partie de nos répondants croient que le rôle de l'enseignant est celui d'un médiateur culturel, leurs conceptions sur les implications de celui-ci sont différentes. Par ailleurs, sur l'ensemble des professeurs interviewés, nous avons obtenu des réponses divergentes. Le souci d'intégration socioculturelle des apprenants ainsi que l'importance du rôle affectif des enseignants ont été évoqués d'une façon ou d'une autre par nos répondants. En définitive, nous pouvons constater que les enseignants ont un avis partagé

sur la question et que ce point de vue peut varier en fonction des rôles actuels de formation que s'attribuent les enseignants, du contexte particulier d'enseignement dans lequel s'inscrit la francisation des immigrants à Montréal, ou de la démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent les répondants, par exemple, l'approche communicative.

Au terme de ce survol de nos résultats, nous entreprendrons, dans le chapitre suivant, de faire une analyse de ceux-ci afin d'en dégager certaines conclusions.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous avons analysé les opinions sur la formation à l'interculturalité et les pratiques pédagogiques relatives au développement de la dimension interculturelle chez des enseignants de français langue seconde aux adultes selon notre questionnaire d'entrevue. Certains aspects, pratiques et perceptions se sont dégagés de notre analyse. Dans le présent chapitre, nous tenterons de pousser notre réflexion à partir de l'analyse des résultats se référant aux trois axes principaux de notre recherche et en lien avec le cadre théorique précédent.

5.1 Le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel

Nous nous sommes demandé si les enseignants de français langue seconde se considèrent suffisamment formés et outillés en matière d'éducation interculturelle. Nous les avons donc interrogés au sujet de leur formation à l'interculturel, leur désir de suivre ou non un perfectionnement dans ce champ d'études, leur expérience avec des personnes appartenant à d'autres cultures et l'influence que cette expérience a eue sur leur façon d'enseigner.

Tout d'abord, nous avons constaté que la plupart des enseignants, tant en formation initiale qu'en formation continue, n'a pas suivi de formation à l'éducation interculturelle. En effet, seulement un tiers des répondants a suivi des formations concernant l'impact de la multiethnicité en milieu scolaire et les problématiques relatives à l'immigration. Par ailleurs, très peu de professeurs ont eu accès à des cours spécifiques dans le cadre de leur formation initiale : il s'agit surtout de ceux qui ont fait leurs études dans les années 1990. Certains enseignants n'ont été sensibilisés à la question que par le biais des expériences personnelles reliées à des contacts professionnels directs avec des étrangers.

En substance, en faisant abstraction du type de programme de formation des enseignants (initiale ou continue) ainsi que de l'institution et de l'époque où les enseignants ont été formés, l'intégration d'une formation spécifiquement axée sur l'enseignement de la

dimension interculturelle n'est pas systématique. Bien au contraire, elle présente un caractère éphémère et partiel. Par conséquent, les aptitudes acquises dans ce domaine sont souvent le fruit d'un apprentissage autonome, tel que suggéré par Aleksandrowicz-Pędich *et al.* (2005).

En effet, l'étude par questionnaire menée par Aleksandrowicz-Pędich et ses collaborateurs auprès d'une cinquantaine d'enseignants européens de langue étrangère avait démontré que les participants interrogés n'avaient pas étudié la communication interculturelle de façon systématique, bien qu'ils aient admis avoir reçu des éléments de formation visant à enseigner la compétence interculturelle, dans des cours tels que: sociolinguistique, littérature, études culturelles, théorie de l'éducation, etc. De manière générale, l'expérience de formation interculturelle de ces enseignants était très liée au contexte géoculturel dans lequel elle avait eu lieu ainsi qu'à leurs motivations personnelles. Cependant, il faut noter qu'à la différence de notre étude, les participants étaient des professeurs non natifs de la langue en question. Ils avaient donc souligné l'importance des programmes d'échange, des contacts directs (de courte ou de longue durée) avec le pays de la langue cible et le fait d'avoir suivi ou non des cours avec des formateurs natifs. De toute évidence, ces éléments ne s'appliquent pas au contexte montréalais où les professeurs de français langue seconde vivent et travaillent en milieu francophone.

Ensuite, nous avons observé que les participants sont plutôt partagés quant à leur désir de formation à l'interculturel. Au total, un peu plus d'un tiers des répondants se disent prêts à suivre une formation à l'interculturel, car ils désirent se perfectionner en matière d'intervention en milieu multiethnique, tout en acquérant de meilleures stratégies de gestion de classe. Cependant, la plupart des enseignants sont soit réticents soit réfractaires à ce type de formation. Parmi les principaux facteurs de résistance chez les sujets nous pouvons mentionner: la conviction d'être professionnellement compétent pour enseigner en milieu pluriethnique, le manque de disponibilité et la démotivation des enseignants en fin de carrière. Ces résultats confirment les dires d'Ouellet (2000b) sur les obstacles à la formation interculturelle et témoignent de la nécessité d'une sensibilisation accrue à cet égard de toutes les instances éducatives concernées.

En ce qui concerne les expériences des enseignants avec des locuteurs appartenant à d'autres cultures, nous avons constaté qu'elle était fortement liée à l'origine sociographique et à l'histoire personnelle des répondants. Pour la plupart des sujets, le contact avec des personnes étrangères a été fluide et régulier, grâce aux voyages et aux contacts interpersonnels. C'est notamment le cas des enseignants étant nés à Montréal ainsi que celui des enseignants ayant immigré au Canada et dont le processus d'immigration suppose nécessairement la mise en contact avec l'altérité. Même chez les sujets ayant eu des contacts interculturels plutôt sporadiques ou peu significatifs en raison de leur éducation ou de leur lieu de provenance, le contact assidu avec des étudiants internationaux les a exposés à plus long terme à différentes cultures.

Par ailleurs, pour la plupart des répondants, ces contacts interculturels ont été enrichissants et profitables pour l'amélioration de l'enseignement dispensé, surtout en ce qui a trait au renforcement des capacités empathiques et de décentration. Comme le confirment les travaux d'Aleksandrowicz-Pędich *et al.* (2005), l'exposition à d'autres cultures semble générer chez la plupart des enseignants une plus grande conscience de la diversité culturelle et l'envie d'explorer de nouvelles possibilités et de partager des informations avec les autres.

En définitive, en réponse à notre première question de recherche, les résultats suggèrent que les enseignants de FL2 possèdent des expériences interculturelles plutôt riches, en lien très étroit avec leurs parcours de vie et leurs pratiques professionnelles dans un milieu culturellement hétérogène, comme celui de Montréal.

Forts d'une expérience de la diversité assez significative, les enseignants souffrent, néanmoins, d'un manque de formation spécifique par rapport à la didactique de l'interculturel en classe de français langue seconde. Par conséquent, ils ne s'estiment pas suffisamment formés ni outillés en la matière, ce qui ne peut que se traduire par une méconnaissance, voire une non-rennaissance de la dimension interculturelle en salle de classe.

De façon paradoxale, une bonne proportion des répondants hésite ou manifeste des réticences quant à la possibilité de suivre une telle formation. En effet, outre la démotivation des

praticiens en fin de carrière et le manque de disponibilités face à la lourdeur de la tâche éducative, c'est le sentiment d'être professionnellement compétents –grâce à une expérience d'enseignement solide- dans la gestion d'une classe multiethnique qui semblerait indiquer qu'en pratique l'expérience pédagogique peut suppléer le manque de formation spécifique. Voilà pourquoi, une bonne partie des enseignants ne voit pas l'intérêt d'aller chercher un perfectionnement d'appoint dans ce domaine.

5.2 Les opinions des enseignants sur l'enseignement de la culture

Avec la deuxième question de recherche, nous mettons l'accent sur la description que les enseignants font de leurs pratiques d'enseignement de la culture. Nous les avons donc interrogés au sujet de leurs priorités en tant qu'enseignants, ainsi que sur le type de matériel pédagogique utilisé, les activités et les aspects culturels privilégiés, le temps d'enseignement consacré à la langue et à la culture et la gestion de malentendus culturels dans le cadre de leurs cours de FL2.

Afin de déterminer si l'enseignement du français langue seconde est encore considéré comme une tâche purement linguistique ou s'il est déjà orienté vers une compétence de communication incluant une dimension interculturelle (Sercu, 2001b, 2005 ; Byram, 2002, 2003 et Lussier, 2005, 2006), nous avons voulu connaître les objectifs que les enseignants se donnent par rapport à la discipline enseignée.

Les priorités que les répondants se donnent en tant qu'enseignants s'inscrivent largement dans l'approche communicative. Les enseignants cherchent notamment à développer de meilleures compétences langagières, notamment des habiletés d'interaction orale. Certains enseignants essayent également de concilier leurs priorités linguistiques à des objectifs de type socio-affectif : motiver les étudiants à l'apprentissage de la langue, dynamiser les échanges entre apprenants et entre enseignant et apprenants, promouvoir un apprentissage autonome et coopératif, etc.

Cependant, très peu de sujets se prononcent en faveur d'objectifs culturels distincts. Ce constat rejoint celui de Sercu (2001b, 2005) dans ses recherches sur l'importance accordée par les professeurs européens à l'enseignement interculturel des langues étrangères. Autrement dit, les enseignants suivent de près les objectifs fixés par la commission scolaire ou leur université d'affiliation, lesquelles privilégient des stratégies pédagogiques menant à l'amélioration des compétences linguistiques des élèves. Néanmoins, nous avons compris qu'ils souhaitent enrichir leurs pratiques éducatives et qu'ils sont conscients de la fonction sociale jouée par les programmes de francisation en tant que lieux privilégiés de rencontre d'intégration culturelle.

D'autre part, nous avons constaté que la grande majorité des enseignants utilise régulièrement des manuels, notamment l'ensemble pédagogique indiqué par le programme de français langue seconde du MELS⁶. Par conséquent, les enseignants ne choisissent pas entièrement leur matériel d'enseignement, ce qui ne les empêche pas de faire appel à d'autres supports pédagogiques complémentaires (activités provenant d'autres méthodes ou cahiers de FLE/FLS, matériel authentique issu d'internet, journaux, chansons, textes littéraires, etc.).

Cependant, lorsque les professeurs utilisent des supports supplémentaires, ils le font essentiellement par un besoin de variété en salle de classe, par exemple en ce qui concerne la compréhension orale. Autrement dit, ils cherchent à briser la monotonie de l'enseignement. En fait, seulement un nombre marginal de répondants évoque des motivations à caractère culturel, telles que la découverte du milieu socioculturel québécois ou l'actualisation de contenus et d'informations culturels.

À la différence des enseignants consultés par Sercu *et al.* (2005), nos répondants n'ont pas la possibilité de choisir le manuel d'enseignement. Par conséquent, nous ne connaissons pas les critères qu'ils utiliseraient dans le choix des manuels. Nous ne connaissons pas non plus leur degré de satisfaction par rapport au contenu culturel du matériel utilisé. Par contre, nous pouvons affirmer que le développement de matériel pédagogique d'appoint semble plutôt

⁶ Guide d'apprentissage. *Français langue seconde*. Direction de la Formation Générale des Adultes, 1995.

motivé par des questions de type linguistique : renforcer le vocabulaire, fournir des exercices grammaticaux supplémentaires et développer des habiletés de compréhension orale. En bref, la dimension interculturelle ne semble pas non plus être intégrée de manière régulière dans la réflexion des enseignants au moment de choisir les outils et les supports pédagogiques destinés à l'enseignement du français langue seconde.

Pour ce qui est des activités pédagogiques concernant la culture, nous avons vu que les activités évoquées par les répondants sont de types divers. Pour la plupart d'entre eux, ils privilégient des activités axées sur les savoirs d'ordre cognitif liés à la mémoire collective et au contexte socioculturel. Ainsi, parmi les activités mentionnées par les enseignants, on retrouve principalement l'utilisation de la chanson francophone, des activités sur l'histoire du Québec (visionnement de documentaires, jeux de rôle, questionnaires) et l'exploitation des textes littéraires, journalistiques et spécialisés. Autrement dit, les tâches sur les concepts et les significations (Wesling, 1999) et les activités d'observation directe/indirecte (Lopez-Garcia, 2005) occupent une place importante parmi les activités d'enseignement de la culture. Dans une moindre mesure, la culture est abordée par le biais d'anecdotes et d'expériences personnelles des enseignants par des activités de comparaison et de contraste entre la culture d'origine des apprenants et la culture de la langue apprise (Castro-Viudez, 2003 ; Lopez Garcia, 2005) ou par des activités d'exploration autonome de la culture cible (Sercu, 2001b), telles que des rallyes culturels dans le Vieux-Montréal ou des visites à la cabane à sucre.

Par ailleurs, les participants n'ont pas recours à des activités développant la conscience et la perception interculturelles telles que changer de perspective ou analyser des stratégies de communication et de méta-communication (Wesling, 1999) ni à des activités d'analyse du choc culturel (Lopez Garcia, 2005).

Nos résultats sont en accord avec les études de Sercu *et al.* (2001b, 2005) et d'Aleksandrowiks-Pedich *et al.* (2005) voulant que les activités relatives à la culture en classe de langue restent largement centrées sur l'enseignant et sur la transmission d'informations factuelles. Ils semblent utiliser la même approche d'enseignement de la culture avec laquelle ils ont été formés lorsqu'ils étaient eux-mêmes apprenants de langues.

Deux axes thématiques se dégagent des aspects culturels privilégiés par les enseignants: les « savoirs » liés à l'histoire du Québec et aux grandes figures de la culture francophone ainsi que la vie quotidienne à Montréal.

Les thèmes privilégiés se rapportent souvent à des questions concernant l'histoire québécoise, la musique, le cinéma, la littérature, les festivals et les traditions, mais en règle générale, les répondants semblent favoriser les aspects pratiques de la vie quotidienne au Québec (la banque, la poste, le magasin, l'hôpital, les transports en commun, les activités sociales, le travail, les médias, l'alimentation, le logement, etc.). En effet, les enseignants demeurent respectueux des objectifs du programme de français langue seconde à l'éducation aux adultes (MELS, 1995) qui visent avant tout une meilleure intégration de nouveaux arrivants à la société d'accueil.

Par ailleurs, nous avons appris qu'il y a une tendance à éviter certains sujets tels que la politique, la religion et la sexualité au profit des thèmes présentés dans l'ensemble pédagogique utilisé en salle de classe et que c'est le manuel qui oriente largement le type de thèmes traités par les enseignants, tel qu'il a été démontré par les études de Sercu (2001b, 2005).

Dans l'ensemble, les répondants semblent partager un même point de vue en ce qui concerne l'indissociabilité de la langue et de la culture. Toutefois, dans la grande majorité, les enseignants consacrent plus de temps à l'enseignement de la langue qu'à celui de la culture. Nos résultats confirment largement ceux de Sercu *et al.* (2005). Ainsi, la distribution du temps d'enseignement consacré à l'enseignement de la langue et de la culture est en parallèle avec les objectifs que les professeurs assignent à leur enseignement. Autrement dit, le linguistique l'emporte sur le culturel. Cette tendance peut s'expliquer, selon les participants, par trois raisons principales : le manque de temps, les contraintes d'un programme surchargé et le fait que les examens portent principalement sur des aspects linguistiques.

Finalement, nous avons appris que la manifestation de malentendus interculturels pouvant se traduire par des tensions, voire même des conflits, entre les étudiants ou entre les étudiants et l'enseignant semble plutôt exceptionnelle. Selon nos répondants, lorsqu'ils se produisent, ils sont souvent déclenchés par des erreurs relevant du système de la langue ou par des phénomènes de transfert pragma-linguistique. Cependant, tous les exemples de malentendus donnés par les enseignants s'expliquent par des conflits au niveau socio-pragmatique. Ce qui confirme les hypothèses de Béal (2002) sur les causes des malentendus culturels. Autrement dit, tout ne peut pas être réduit à des divergences de fonctionnement linguistique, car bien que celles-ci jouent un rôle important dans le déroulement des interactions verbales, les problèmes de maîtrise de la langue ne sont pas la cause la plus fréquente de malentendus. Ces derniers tirent souvent leur source des équivoques portant sur le référent et des conflits sur les valeurs et la relation interpersonnelle. Par ailleurs, les difficultés dans le décodage du sens linguistique sont souvent aggravées par les préjugés et les stéréotypes des locuteurs en présence, puisqu'ils valident des conclusions fautives basées sur l'observation de comportements divergents, d'où l'importance du travail de déconstruction des stéréotypes et des représentations figées dans nos salles de classe.

En ce qui concerne les stratégies de gestion de conflits et la négociation lors de tensions entre les apprenants, les résultats rejoignent les recherches d'Aleksandrowicz-Pedich *et al.* (2005), car les enseignants semblent privilégier les mises en garde afin de faire prendre conscience aux apprenants des pièges potentiels et d'éviter des dérapages. Ne possédant pas de stratégies d'intervention adaptées à ce type de difficultés, ils utilisent plutôt des stratégies d'évitement. Ils confirment donc partiellement les résultats de Lussier *et al.* (2003), car ils sont en désaccord pour ignorer le problème s'il y en a un, mais ils ne sont pas prêts à intervenir en tant qu'intermédiaires. Bien au contraire, ils finissent souvent par interrompre la conversation ou l'activité.

5.3 Les opinions des enseignants sur la dimension interculturelle

Selon l'avis des enseignants, les apprenants sont fortement motivés par l'enseignement de la culture. Ils rejoignent ainsi les résultats obtenus par Sercu *et al.* (2005) tout en précisant que la curiosité des apprenants à l'égard de la culture du pays d'accueil est reliée à leur désir d'intégration à la société québécoise. Il semble que cette motivation augmente dès que l'on aborde la question de l'emploi et de l'insertion professionnelle. Cependant, le degré de réceptivité peut se voir modifié au fil des étapes psychologiques par lesquelles passent les nouveaux arrivants dans leur processus d'adaptation (établissement, découverte, choc culturel, réflexe défensif de leur propre identité, etc.).

Nous avons constaté que les répondants ont eu du mal à définir la compétence interculturelle. Ils expérimentent même un certain malaise, car ils se sentent évalués; phénomène qui a été signalé également par Nikou (2002). Chez ceux qui semblent connaître le concept, on remarque une certaine ambiguïté terminologique (compétence interculturelle/culturelle?) ainsi que des références se limitant à la présentation des composantes de la compétence communicative. D'une part, on évoque les valeurs qui sous-tendent l'interculturel, mais d'autre part, on continue à associer la culture aux *Savoirs* de civilisation ou aux volets paralinguistiques. Autrement dit, les conceptions interculturelles de l'enseignement de la culture sont très rares. Nous rejoignons donc pleinement le constat de Sercu *et al.* (2001b, 2005) pour qui les professeurs de langues ne semblent pas avoir abandonné l'enseignement traditionnel de la culture.

Les opinions des enseignants semblent partagées en ce qui concerne l'influence de l'éducation interculturelle chez leurs apprenants pour ce qui est du changement d'attitudes. Ils semblent hésiter, car ils ne sont pas convaincus sur ce point, étant donné les difficultés à modifier certaines attitudes tenaces chez les adultes et à évaluer les changements d'attitudes lorsque ceux-ci se produisent. Ils sont toutefois nombreux à vouloir favoriser des changements d'attitudes linguistiques à l'égard du français québécois et ceci est l'un des rares aspects où ils estiment pouvoir produire des évolutions tangibles, favorables à la variété linguistique locale.

Nous avons constaté que les enseignants sont également ambivalents en ce qui concerne l'impact exercé par l'éducation interculturelle sur la cristallisation ou la correction des stéréotypes, mais ils accordent de l'importance au travail d'identification des représentations stéréotypées chez leurs apprenants, notamment lorsqu'il s'agit de repérer des contenus porteurs de représentations culturelles négatives dans le matériel pédagogique utilisé dans leurs cours.

Un fait à souligner est qu'ils considèrent que l'on peut aborder la question de la dimension interculturelle dès le niveau débutant, à partir des formules de politesse et de textes faciles pour pouvoir ensuite adapter les activités en tenant compte de la complexité croissante des apprentissages effectués.

Finalement, nous avons appris que les opinions des enseignants diffèrent en ce qui concerne la médiation culturelle. Même chez ceux qui s'identifient au rôle de médiateur culturel, on constate des divergences quant à la conception même du terme médiation. Tantôt «pont entre les cultures», tantôt «interprète de la culture», tantôt «facilitateur en cas de malentend ». Il est donc possible d'affirmer que, outre le rôle social et affectif revendiqué par certains enseignants, plutôt que faire de la médiation, ils désirent avant tout jouer un rôle de premier ordre dans l'intégration socioculturelle de leurs apprenants à la société d'accueil, ce qui semble normal dans le contexte particulier qui est le leur, celui de la francisation à Montréal.

Par ailleurs, l'ambiguïté conceptuelle des praticiens nous renvoie également à un flou terminologique et méthodologique considérable dans les modèles théoriques, lequel ne représente que l'un des nombreux défis à relever par les théoriciens de l'interculturel en didactique des langues-cultures. La validité même de la notion d'interculturalité apparaît d'autant plus problématique qu'elle est affligée d'une polysémie qui renforce l'ambivalence sur le caractère opérationnel de ses objectifs et, par conséquent, des démarches entreprises dans la pratique pédagogique.

En somme, nous pouvons conclure en répondant aux questions de recherche soulevées dans notre discussion : les enseignants de français langue seconde ne se considèrent pas suffisamment formés ni outillés en matière d'éducation interculturelle. Paradoxalement, certains enseignants semblent réticents à suivre une telle formation. De plus, la description qu'ils font de leurs pratiques pédagogiques en salle de classe révèle que les professeurs n'ont pas encore abandonné l'enseignement traditionnel de la culture. Par ailleurs, leurs objectifs sont rarement décrits en termes d'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Ainsi, le culturel occupe toujours une place périphérique par rapport au linguistique. Dans le meilleur des cas, la culture vient renforcer les objectifs du programme d'intégration sociolinguistique des nouveaux arrivants. Il faut donc promouvoir davantage la nécessité d'intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLS.

CONCLUSION

Nous avons voulu dresser un portrait des conceptions des enseignants de français langue seconde à l'égard de leur formation et de leurs pratiques éducatives relatives au développement de la dimension interculturelle chez des apprenants allophones adultes de la région montréalaise. Afin de répondre à cet objectif, trois axes de recherche ont été privilégiés: le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel; la culture dans l'enseignement du FLS; et, le développement de la dimension interculturelle en classe de langue.

En réponse à notre première question de recherche, les résultats suggèrent que les enseignants ne se considèrent pas suffisamment formés et outillés en matière d'éducation interculturelle. En effet, très peu de professeurs ont suivi des cours spécifiques dans le cadre de leur formation initiale ou continue. Bien que certains d'entre eux aient été sensibilisés à la question grâce à certains cours sur la didactique en classe d'accueil ou par le biais d'expériences personnelles reliées au contact direct avec des étrangers, l'intégration d'une formation axée sur l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas systématique. La formation dans ce domaine reste donc avant tout un choix volontaire, provenant d'un apprentissage autonome; ce qui confirme les dires d'Aleksandrowicz-Pędich *et al.* (2005) qui regrettent le caractère éphémère et conjecturel de ce type d'initiatives dans la formation générale du professeur de langues vivantes.

Interrogés quant à leur désir de suivre une formation à l'interculturel, nous avons observé que plus de la moitié des enseignants sont réticents ou réfractaires à ce type de formation. Rejoignant Ouellet (2000b), Sercu *et al.* (2005) et Mukamurera *et al.* (2006), nous pouvons affirmer que les principaux facteurs de résistance vis-à-vis le perfectionnement en éducation interculturelle sont: le manque de disponibilité en raison de la surcharge scolaire; la

démotivation des enseignants en fin de carrière; et la conviction d'être professionnellement compétent pour enseigner en milieu pluriethnique.

Le contact des répondants avec des personnes étrangères a été fluide et régulier. Le caractère de cette expérience avec l'altérité s'avère positif et bénéfique du point de vue du renforcement des capacités empathiques des répondants. Cependant, l'impact direct de ces expériences sur les pratiques pédagogiques semble moins évident pour les professeurs interviewés. En ce sens, nous pouvons affirmer avec Zarate (1994) que les enseignants se définissent plutôt comme des techniciens de l'apprentissage d'une langue seconde et qui voient l'exercice de celle-ci par leurs apprenants comme une discipline déterminée d'abord par des contraintes institutionnelles.

Nous recommandons donc, à l'instar de Lussier *et al.*(2003), d'inclure dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants de FLS des éléments théoriques et méthodologiques qui permettent aux praticiens de s'approprier et de mettre en œuvre le cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues. Ce cours pourrait fournir des exemples de la manière dont la langue et la culture peuvent être intégrées afin d'aider les professeurs à explorer des façons alternatives d'enseigner la culture tout en favorisant leur prédisposition envers l'interculturalisation de l'enseignement du FLS.

L'étude a également permis de répondre à la question de savoir comment les enseignants décrivent leurs pratiques d'enseignement de la culture. Ainsi, d'après le bilan de leur témoignage, les objectifs que les enseignants se donnent par rapport à leur discipline s'inscrivent clairement dans l'approche communicative. Néanmoins, très peu de participants se prononcent en faveur d'objectifs culturels. Ce constat rejoint celui de Sercu *et al.* (2001b, 2005) : les enseignants semblent encore emprunter la même approche dans l'enseignement de la culture avec laquelle ils ont été formés en tant qu'apprenants de langues.

Par ailleurs, nous avons constaté que la plupart des enseignants ne choisissent pas leur matériel d'enseignement, ce qui ne les empêche pas de faire appel à des supports pédagogiques complémentaires. Pourtant, ce matériel d'appoint est rarement sélectionné en

fonction de critères culturels. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant de noter que, bien qu'ils se disent convaincus de l'indissociabilité de l'enseignement de la langue et de celui de la culture, les enseignants consacrent la majeure partie de leur temps d'enseignement au développement des compétences purement linguistiques.

Pour ce qui est des activités pédagogiques concernant la culture, les répondants ont dit privilégier des activités axées sur les savoirs d'ordre cognitif liés à la mémoire collective et au contexte socioculturel, telles que l'utilisation de la chanson francophone, les activités sur l'histoire du Québec et les exercices de compréhension de textes. En bref, il est possible d'affirmer qu'ils n'ont pas recours à des activités développant la conscience interculturelle, mais plutôt à des activités centrées sur la transmission d'informations factuelles.

En ce qui concerne les stratégies de gestion de conflits et de négociation lors de tensions entre les apprenants, les répondants semblent privilégier les mises en garde afin d'éviter des dérapages, car ils ne disposent pas de stratégies d'intervention face à ce type de difficultés, d'où les stratégies d'évitement. Nous pouvons donc affirmer que, contrairement aux résultats obtenus par Lussier *et al.* (2003), nos répondants ne sont pas d'accord pour ignorer le problème, mais ils ne sont pas prêts non plus à intervenir en tant qu'intermédiaires.

L'analyse de pratiques montre ainsi qu'il existe un décalage entre les démarches pédagogiques des enseignants et les discours ministériels concernant la gestion de la diversité culturelle. Notre travail de recherche confirme donc l'existence d'un fossé entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'éducation interculturelle au Québec; un déficit d'articulation qui a déjà été mis en évidence par les travaux d'Audet (2003) et de Mukamurera *et al.* (2006).

Il serait nécessaire de faire prendre conscience aux enseignants de français langue seconde, spécialistes de l'accueil, du rôle social primordial qui est le leur dans la promotion des valeurs de tolérance et de respect de l'altérité. Cependant, les enseignants ne sont pas les seuls acteurs concernés. Rappelons avec Kanouté (2003) que les enjeux de l'interculturel convoquent plusieurs responsabilités institutionnelles dont celles du gouvernement qui occupe une place de premier ordre dans le financement des politiques d'intégration linguistique,

celles des commissions scolaires chargées d'assurer les services éducatifs et celles des universités qui constituent les piliers de la formation initiale et continue des enseignants.

Notre troisième question de recherche se rapportait aux opinions des enseignants sur le développement de la dimension interculturelle en classe de langue. À ce sujet, l'analyse des résultats a montré que les répondants ont du mal à définir la compétence de communication interculturelle. Ils se réfèrent néanmoins aux composantes de la compétence communicative et expliquent l'idée d'interculturel par les valeurs que celle-ci représente : tolérance, respect et réciprocité. Par ailleurs, ils estiment que le développement de la dimension interculturelle en salle de classe peut commencer dès le niveau débutant, à partir de formules de politesse et de textes faciles pour évoluer ensuite vers des niveaux de complexité croissante.

Nous savons pertinemment que les avis des enseignants quant à l'influence de l'éducation interculturelle sur les changements d'attitudes des apprenants sont très partagés et ce d'autant plus qu'il s'agit d'une clientèle adulte. Ils hésitent également quant à l'impact exercé par l'éducation interculturelle sur la cristallisation ou la déconstruction des stéréotypes, mais ils sont d'accord pour effectuer un travail de repérage des contenus porteurs de représentations culturelles négatives dans le matériel pédagogique utilisé en salle de classe.

De manière générale, nous avons constaté que les enseignants désirent jouer un rôle de premier ordre dans l'intégration socioculturelle des apprenants à la communauté d'accueil, en tant que personne-ressource pouvant donner des pistes utiles à une insertion efficace et valorisante dans la communauté francophone québécoise. Par ailleurs, nous avons observé que même si un certain nombre d'enseignants affirment agir comme médiateurs culturels, leurs définitions du concept de médiation varient de *pont entre les cultures* à *facilitateur en cas de conflit*. Le concept même de médiation culturelle est méconnu.

Face à ce flou conceptuel qui entoure les notions de médiation et d'interculturel, nous rejoignons les recommandations d'Abdallah-Pretceille (1999) sur la nécessité de procéder à une clarification théorique et terminologique qui permette une appréhension rigoureuse et cohérente de cette démarche, tout en fournissant aux enseignants des outils méthodologiques

éprouvés et adaptés nouveaux besoins des apprenants. À cet égard, nous soulignons l'intérêt particulier que représente le cadre conceptuel de la compétence interculturelle de Lussier (1997, 2005) en tant qu'instrument de consultation et de référence pour les décideurs éducatifs, les méthodologues et les enseignants de langues.

Pour ce qui est des limites de notre recherche, elles sont essentiellement d'ordre méthodologique. Tout d'abord, la taille de l'échantillon ne nous permet pas de généraliser les résultats. Ainsi, bien que notre échantillon comporte une certaine valeur d'illustration, il n'est pas représentatif de l'ensemble de la population étudiée. De plus, nous avons eu recours à un seul instrument de collecte des données. Il aurait été souhaitable de pouvoir corroborer les données avec d'autres sources d'information (observation de classe, plan de cours, rapports des apprenants, de la direction, etc.). Par ailleurs, l'entretien de recherche comporte des inconvénients, à commencer par le risque de se voir fournir des réponses mensongères ou des propos volontairement déformés par l'interviewé, notamment lorsque l'entretien a lieu sur le lieu de travail, comme dans notre cas. Il serait intéressant d'entreprendre ultérieurement d'autres études sur le sujet disposant d'autres sources d'information qui puissent tenir compte des facteurs pouvant influencer les opinions des enseignants (politiques éducatives, exigences des parents et des directeurs, objectifs du programme, etc.) et comptant sur un échantillon plus représentatif et varié, par exemple, auprès des enseignants de FLS hors Québec, en immersion ou en classe d'accueil.

Finalement, notre souhait serait que les tendances que nous avons dégagées dans notre étude puissent être utiles aux auteurs de manuels de langue, aux concepteurs de programmes et, fondamentalement, aux enseignants de français langue seconde afin de mettre en place des outils et des interventions pédagogiques efficaces dans le développement de la dimension interculturelle dans nos salles de classe.

Dans un Québec de plus en plus divers et multiethnique, le français représente plus qu'un outil de communication, il constitue un symbole fort d'intégration et d'appartenance à la société québécoise. Il est le trait d'union entre les citoyens et les cultures. Les enseignants de français langue seconde jouent donc un rôle non négligeable dans la promotion de la

compréhension interculturelle et des valeurs du vivre-ensemble. Par conséquent, nous croyons que leurs opinions méritent d'être attentivement étudiées et prises en compte.

APPENDICE A
DONNÉES SOCIOLOGIQUES DES 15 RÉPONDANTS

APPENDICE A **DONNÉES SOCIOLOGIQUES DES 15 RÉPONDANTS**

Enseignant	Scolarité	Âge	Lieu de naissance	Langues parlées	Exp. d'enseig. en français	Exp. dans l'enseig. d'autres langues	Institution d'enseig.	Langue d'origine des étudiants
Mathieu	Bacc Enseig. du FL2, Maîtr. Ling.	38	Québec	Français (lang. Mat.) anglais	10 ans	---	Centre de francisation. Tous les niveaux	Principalm. chinois
Melissa	Bacc. en pédagogie, ès arts. Bacc./ Maîtrise en linguist.	64	Québec	Français (lang. mat.) anglais (fonctionn.) italien (notions)	29 ans	Latin	Centre de francisation, Tous les niveaux	Espagnol, roumain
Christophe	Bacc. en enseig du FL2	50	Québec	Français (lang. mat.) Anglais, ital., esp. Et allem (notions)	18 ans	----	Centre de francisation, Niveaux débutant et interm.	Espagnol, russe, arabe, Tagala
Fernand	Bacc. en linguist.. Certifi. en alphab. Certific. Format. des adultes.	45	Québec	Français (lang. mat.) espagnol (notions) anglais (notions)	19 ans	----	Centre de francisation, Tous les niveaux	Principalm. espagnol
Yanick	Mineur Sc. Biol. étud.fr, Bacc. Enseig. Du FL2, maîtrise linguistiq	37	Québec	Français (lang. mat.) anglais, espagnol (notions)	2 ans et demi.	----	Centre de francisation, Tous les niveaux	Espagnol, turque, roumain.
Gabriel	Bacc. en Ét. Litt. Certif. Enseig du FL2.	41	Italie	Italien (lang. mat.) Français, anglais et espagnol (notions)	13 ans	Italien	Centre de francisation, Tous les niveaux	Principalem. espagnol
Guillaume	Bacc en FL2. Certif en andragogie	58	Québec	Français (lang. mat.) anglais, allemand et italien (notions)	33 ans	----	Centre de francisation, Tous les niveaux	Principalem. espagnol
Julien	Bacc.en Enseig. FL2 Maîtrise en Ét.franc..	45	Brésil	Portugais (lang. mat.) français et espagnol	20 ans	Portugais	École universitaire de langues	Allophones
Christine	Certificat en andragogie	69	France	Français (lang. mat.) Italien	30 ans	----	École universitaire de langues	Allophones

Lucrèce	Bacc. Anim. Cult. Certif. En andrag. Certif. Sc. Ed. Maitr. Educ.	47	Québec	Français (lang. mat.) anglais	15 ans	-----	Centre de francisation, Tous les niveaux	Principalem. espagnol
Françoise	Lic. Lettres Certif. Éducation	66	Iran	Français persan (bilingue) anglais, espagnol (notions)	27 ans	Persan	Centre de francisation, Tous les niveaux	Principalem. espagnol
Nicole	Bacc FL2/AL2 Maitr. Didac. L2	40	Algérie	Arabe français, anglais, polonais	10 ans	Anglais L2	Centre de francisation, Tous les niveaux	Principalem. espagnol
Madelein	Bacc. Et. Hisp. Bacc. Litt. Fr Maîtrise en Phonétique Certific en Psychopéd.	52	Mexique	Espagnol (langue maternelle) Français, Anglais (notions)	18 ans	espagnol	Centre de francisation, Tous les niveaux. Cégep.	Allophones
Laura	Bacc. Histoire Maîtrise en Lettres Certif. Histoire de l'art	61	Québec	Français (langue maternelle) anglais	37 ans	anglais	École universitaire de langues	Allophones
Mireille	Bacc. Ét. Litt. Bacc. Adpt. Social. Maitr Ling.	30	Québec	Français (langue maternelle) Anglais, mandarin	5 ans	-----	Centre de francisation, Tous les niveaux	Allophones

APPENDICE B
PROTOCOLE DE RECHERCHE

APPENDICE B

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Chère enseignante, cher enseignant :

Le présent entretien ainsi que le questionnaire démographique qui l'accompagne s'inscrivent dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en linguistique (didactique de langues) qui porte sur les perceptions des enseignants par rapport à la dimension interculturelle en classe de FL2

Premièrement, Il ne s'agit ni de juger ni d'évaluer vos démarches pédagogiques. L'objectif de notre entretien est de connaître vos perceptions à l'égard de la dimension interculturelle en classe de FL2.

Deuxièmement, il est important que vous répondiez le plus spontanément et sincèrement possible aux questions afin d'assurer l'exactitude des données. Autrement mon analyse risquerait d'être faussée. Toutes les informations resteront confidentielles; vos réponses resteront anonymes et ne seront exploitées que dans le cadre de ma recherche.

L'entrevue, d'une durée approximative de 50 minutes, sera enregistrée afin de permettre au chercheur d'analyser plus précisément les données recueillies.

Je vous remercie vivement de votre collaboration et du temps que vous accordez à ma recherche.

APPENDICE C
GUIDE D'ENTRETIEN (VERSION PRÉLIMINAIRE)
QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE

APPENDICE C
GUIDE D'ENTRETIEN (VERSION PRÉLIMINAIRE)

Questionnaire démographique

Renseignements personnels et professionnels :

- Sexe : M F
- Lieu de naissance :
- Age :
- Formation universitaire :
- Langue maternelle : D'autres langues parlées :
- Est-ce qu'en plus du FL2 vous enseignez une autre langue (LS/LE) ?
- Expérience dans l'enseignement.
- Institution où vous enseignez (niveaux)
- Combien d'heures est-ce que vous enseignez par semaine?
- Parmi vos étudiants, quel est pourcentage des étudiants allophones/ anglophones ?
- Toute information supplémentaire concernant votre école ou votre institution éducative que vous aimeriez ajouter.

Guide d'entretien

A) Formation à l'éducation interculturelle.

1. De quelle façon la formation à l'éducation interculturelle a été intégrée dans votre formation en tant qu'enseignant ? (Didactique du français en classe d'accueil, Éducation et Pluriethnicité au Québec, Problématique interculturelle à l'école secondaire, etc.)
2. Quelle est votre expérience avec des personnes appartenant à d'autres cultures ?
3. Comment a-t-elle influencé votre façon d'enseigner ?
4. Seriez-vous intéressé à une formation à l'éducation interculturelle ?

B) Les conceptions professionnelles

1. Quelles sont vos priorités en tant qu'enseignant ?
2. D'après vous, quels sont les objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une LS ?

C) La culture dans l'enseignement du FL2

1. Quel type d'activité concernant la culture vous pratiquez dans vos cours?
2. Quels aspects culturels traitez-vous de préférence dans vos cours ?
3. Pensez-vous que vos étudiants sont motivés ou réceptifs à l'enseignement de la culture?
4. Quel pourcentage de votre temps en classe est consacré à l'enseignement de la langue et quel pourcentage est accordé à l'enseignement de la culture ?

5. Est-ce que vous avez déjà dû faire face à des malentendus interculturels dans le cadre de vos cours de FL2?

1. Quel type de matériel pédagogique utilisez-vous dans vos cours ?

D) : Compétence interculturelle et enseignement du FL2

1. Un enseignant de LS devrait présenter une image réaliste de la culture et, par conséquent, il devrait également aborder des aspects négatifs et positifs de la société ou de la culture de la LS/L E ?
2. Est-ce qu'on devrait utiliser des textes écrits dans la langue maternelle des apprenants et discuter de ces textes dans cette langue, même s'il s'agit d'une classe de FLS ?
3. Avant d'aborder la dimension interculturelle, les étudiants devraient-ils posséder un niveau de langue assez avancé ?
4. Considérez-vous que l'on puisse apprendre une langue et une culture d'une manière intégrée ? Est-ce qu'il faut les enseigner de manière séparée ?
5. Croyez-vous que l'éducation interculturelle a des effets sur les attitudes des apprenants ?
6. Certains enseignants soutiennent que les étudiants ne peuvent pas acquérir une compétence interculturelle, mais seulement des connaissances sur la culture. Quelle est votre position à cet égard ?
7. Diriez-vous que plus les étudiants connaissent la culture de la LS, plus ils sont tolérants à son égard ?
8. Estimez-vous que les compétences interculturelles puissent être acquises en milieu scolaire ?

9. D'après vous, l'apprentissage d'une LS devrait stimuler la compréhension des étudiants sur leur propre identité culturelle ?
10. Croyez-vous que TOUS les apprenants devraient acquérir la compétence interculturelle ou plutôt ceux qui se trouvent en milieu multiethnique ?
11. Si vous disposez de peu de temps d'enseignement, l'enseignement de la langue, l'emporte-t-il sur celui de la culture ?
12. Pensez-vous que l'éducation interculturelle peut renforcer des stéréotypes déjà existants chez les apprenants vis-à-vis de la culture de la L2/LE ?
13. Estimez-vous que la compétence interculturelle doit prendre une place plus importante dans la classe de L2? Quels en seraient les effets positifs ?
14. Croyez-vous que le rôle de l'enseignant/e est celui de médiateur culturel ?
15. Comment définissez-vous la compétence communicative interculturelle ?

APPENDICE D
VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN

APPENDICE D
VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN

Questionnaire démographique.

Renseignements personnels et professionnels.

1. Sexe :
2. Lieu de naissance :
3. Age :
4. Formation universitaire :
5. Langue maternelle :
6. D'autres langues parlées :
7. Est-ce qu'en plus du FLS vous enseignez une autre langue seconde ou étrangère ?
8. Expérience dans l'enseignement du FLS.
9. Institution où vous enseignez (niveaux)
10. Combien d'heures est-ce que vous enseignez par semaine?
11. Parmi vos étudiants, quel est le pourcentage des étudiants allophones et anglophones ?

I. Le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel

1. De quelle façon la formation à l'éducation interculturelle a été intégrée dans votre formation en tant qu'enseignant ? (Didactique du français en classe d'accueil, Éducation et Pluriethnicité au Québec, Problématique interculturelle à l'école secondaire, etc.)
2. Seriez-vous intéressé à une formation à l'éducation interculturelle ?
3. Quelle est votre expérience avec des personnes appartenant à d'autres cultures ?
4. Comment a-t-elle influencé votre façon d'enseigner ?

II. La culture dans l'enseignement du FL2

1. Quelles sont vos priorités en tant qu'enseignant ?
2. Quel type de matériel pédagogique utilisez-vous dans vos cours ?
3. Quel type d'activité concernant la culture pratiquez-vous dans vos cours ?
4. Quels aspects culturels traitez-vous de préférence dans vos cours ?
5. Quel pourcentage de votre temps en classe est consacré à l'enseignement de la langue et quel pourcentage est accordé à l'enseignement de la culture ?
6. Est-ce que vous avez déjà fait face à des malentendus culturels dans le cadre de vos cours de FL2 ?

III. Le développement de la dimension interculturelle en classe de langue.

1. Pensez-vous que vos étudiants sont motivés ou réceptifs à l'enseignement de la culture ?
2. Comment définissez-vous la compétence communicative interculturelle ?
3. Croyez-vous que l'éducation interculturelle a des effets sur les attitudes des apprenants ?
4. Pensez-vous que l'éducation interculturelle peut renforcer des stéréotypes déjà existants chez les apprenants vis-à-vis de la culture de la LS/LE ?
5. Avant d'aborder la dimension interculturelle, les étudiants devraient-ils posséder un niveau de langue assez avancé ?
6. Croyez-vous que le rôle de l'enseignant/e est celui de médiateur culturel ou passeur culturel ?

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. 1989. «L'école face au défi pluraliste». In *Chocs de Cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la dir. de C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, p. 225-245. Paris: L'Harmattan.
- Abdallah-Pretceille, M. 1992. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris: CNDP et Hachette éducation.
- Abdallah-Pretceille, M., et L. Porcher. 1996 *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. 1999a. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. 1999b. «La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité ». In *Guide de l'interculturel en formation*, sous la dir. de J. Demorgon et de E. M. Lipiansky, p. 29-34. Paris: Retz.
- Abdallah-Pretceille, M. et L. Porcher. 1999c. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Adami, H. 2005. «L'enseignement aux migrants en France : Les faux jumeaux didactiques ». *Le français dans le monde*, n° 339, p. 23-25.
- Aleksandrowicz-Pedich, L, J. Draghicescu, D. Issaiass et N. Sabec. 2005. «Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues ». In *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, sous la dir. de I. Lazar, p. 9-44. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Angers, M. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les éditions CEC.
- Anquetil, M. 2003. «Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire». *Le français dans le monde*, Numéro spécial. *La médiation et la didactique des langues et des cultures*. (Janvier), p. 121-135.

- Areizaga, E. 2001. «Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo». *Revista de Psicodidáctica*, n° 12. [Réf. du 20/09/2007]. Disponible sur Internet: [http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n12/eln12a4.htm]
- Audet, G. 2003. «Récits de pratique et formation à la diversité culturelle». In *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, sous la dir. de M. Abdalah-Pretceille, p.110-127. Paris: Anthropos.
- Banks, J. A. 1989. «Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines». In *Multicultural education: Issues and perspectives*, sous la dir. de J. A. Banks et C. A. McGee, Toronto: Allyn and Bacon.
- Barrette, C., E. Gaudet et D. Lemay. 1996. *Guide de communication interculturelle*. Saint-Laurent [Québec]: Éditions du renouveau pédagogique.
- Barros García, P. 2005. «La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas». *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Grenade: Université de Grenade, p. 9-29.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignants de langue. Des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Béal, C. 2002. «Air rage sparked by 'say please': Sources et formes du malentendu interculturel à partir d'exemples authentiques en anglais entre locuteurs natifs et non-natifs». *Actes du 8ème congrès international de l'Association pour la recherche interculturelle. Recherches et pratiques interculturelles: nouveaux espaces, nouvelles complexités*. [Réf. du 19/05/2008]. Disponible sur Internet: [http://icar.univ-lyon2.fr/documents/gric1/Air_rage.rtf]
- Belkaïd, M. 2000. «La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en altérité ». *Raisons éducatives* n° 3 (1-2), p. 205-201.
- Bergamaschi Iandolo, R. 2001. «Educación e interculturalidad en la clase de lengua extranjera» In *Memorias del segundo coloquio de lenguas extranjeras*, sous la dir. de V. Valero Borréas. et G. Cortés Sánchez, p. 99-110. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Berrier, A. 1992. «Culture, stéréotypes et manuel ou un exemple de traitement des stéréotypes dans du matériel pédagogique ». *Revue de l'AQE*, vol. 13, n° 3-4, p. 45-57.
- Berrier, A. 1995. *Au-delà de l'approche communicative : Prise de parole en français langue seconde*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Trécaré, p. 13-17.
- Berrier, A. 1999. «À la recherche de la communication interculturelle », *Chemins actuels, Revue de l'AMIFRAM*, no 58, p. 8-13.
- Berrier, A. 2000. «Un exemple de pédagogie interculturelle, les classes d'accueil au Québec: réflexions sur une autre didactique en français ». *La didactique des langues dans l'espace francophone* :

- Unité et diversité*. Actes du 6^e Colloque International ACEDLE. Grenoble, 5-9 novembre 1999, p. 89-96.
- Berrier, A. 2001. «Culture et enseignement de l'oral en français langue seconde : Quel cadre et quels aspects présenter en classe ? » *Les langues modernes*, 95^{ème} année, no 1, p. 12-18.
- Berrier, A. 2003. *Conversations francophones: À la recherche d'une communication interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. et Gotman A. 1992. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blondel, A, G. Briet, L. Collès, L. Destercke et A. Sekhvat. 1998. *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot. Collection Stratégies FLE.
- Boutin, G. 2000. *L'entretien de recherche qualitative*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, H. 2007. «Peut-on parler d'imaginaires ethno-socioculturels francophones?». Intervention en séance plénière d'ouverture au Colloque International *La francopolyphonie: langues et identités*, Université Libre Internationale de Moldova. [Réf. du 20/03/2008]. Disponible sur Internet: [st.ulim.md/download/icfi/publicatii/francopolyphonie2/henri_boyer41.pdf]
- Bres, J. 1999. «L'entretien et ses techniques». In *L'enquête sociolinguistique*, sous la dir. de L. Calvet et de P. Dumont. Paris : L'Harmattan, p. 61-76.
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier LAL.
- Byram, M. 1995. «Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories». In *A new challenge for language teachers and trainers*, sous la dir. De L. Sercu, vol. I. Aalborg: Aalborg University Press, p. 53-70.
- Byram, M.; Zarate, G. et Neuner, G. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues: vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, M. et G. Zarate. 1998. «Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle». In *Le français dans le monde. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial (juillet), p. 70-96.
- Byram, M. et K. Risager. 1999. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, Angleterre; Toronto: Multilingual Matters.

- Byram, M. et M. Tost Planet. 2000. *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M., A. Nichols, et D. Stevens. 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon et Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, M., B. Gribkova, et H. Starkey. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues: Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. et G. Neuner. 2003. *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Carbó, C. et L. Guell. 2006. «¿Cómo vemos y cómo nos ven? La lexicalización de estereotipos culturales en español y catalán: religión, raza y nacionalidad ». In *36e Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. [Réf. du 03/08/2008]. Disponible sur Internet: [www.uned.es/sel/36Simposio/resumenes/Carbo-Guell.doc]
- Castro Viudez, F. 2003. «Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües ». In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. XIII Congrès International de l'ASELE, sous la dir. de M. Pérez Gutiérrez et J. Coloma Maestre. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 217-227.
- Canale, M et M. Swain. 1980. «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». *Applied Linguistics*, vol 1, n° 1, p. 1-47.
- Collès, L. 2004. «Quand les élèves flamands et francophones se rencontrent... Les stéréotypes communautaires en Belgique à l'épreuve de la pédagogie interculturelle ». In *Enjeux. Revue de formation continuée et de didactique du français*, n° 59 (printemps), p. 169-184.
- Collès, L., J.-L. Dufays, et F. Thyron. 2006. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Cortil-Wodon [Belgique]: Éditions modulaires européennes.
- Commission scolaire de Montréal. 2006. *Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal* [Réf. du 20/09/2007]. Disponible sur Internet: [www.csdm.qc.ca/csdm/avis/pdf/POLITIQUE%20INTERCULTURELLE%2021%20juin%2006.pdf]
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coperías-Aguilar, M. J. 2002. «Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence ». *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, n° 3, p. 85-102.
- Cordier, C. 2003. «Les manuels de français langue seconde au service de l'intégration et de l'éducation interculturelle au Québec ». *Travaux de Didactique du FLE. Dialogue des langues, dialogue des cultures, apprentissages*. Université de Montpellier III, n° 50, p. 125-137.

- Coste, D., D. Moore et G. Zarate. 1998. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Le français dans le monde*. Numéro spécial. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, p. 8-67.
- Cuche, D. 1999. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Trad. du français par Paula Mahler.
- Cuq, J-P. et I. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. 1991. *Le français langue seconde: origine d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette F.
- Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Damen, L. 1987. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Wokingham: Addison-Wesley.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris: CLE international.
- Defays, J-M. et S. Deltour. 2003. *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Liège: Mardaga.
- Dehalu, P. 2001. Former les futurs enseignants à l'interculturel. Compte-rendu d'une pratique in *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle*. Université de Genève (24 au 28 septembre). [Réf. du 16/04/2008]. Disponible sur Internet: [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/former_les_enseignants_a_l_interculturel_compte-rendu.pdf]
- Denis, M. et M. Matas Pla. 2002. *Entrecruzar culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruxelles. De Boeck & Larcier.
- Dépelteau, F. 2000. *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: De Boeck Éditeur, 417 p.
- Deslauriers, J.-P. 1987. *Les Méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: Mc Graw-Hill Éditeurs.
- Donnay, J., E. Charlier et K. Dejean. 2002. «Spécificité d'une recherche au service des pratiques éducatives ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 95-102
- El Hélou, M. 2006. *Les représentations de l'Autre dans les manuels de français langue seconde au Québec*. Montréal : UQAM. Mémoire en linguistique. Concentration didactique.

- Fener, A-B. 2002. *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- Galisson, R. 1992. «Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent». Document de travail. Centre de documentation de LERADLEC, Paris III, juillet 1992, p. 2.
- Galisson, R. 1994. «D'hier à demain, l'interculturel à l'école ». *Études de linguistique appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, no 94, p. 15-26.
- Galisson, R. 1995. «En matière de culture le ticket AC-DI [approche communicative-démarche interculturelle] a-t-il un avenir? ». *Études de linguistique appliquée*, n°100, p. 79-98.
- Gauty-Sinechal, M et M. Vandercammen. 1998. *Études de marché. Méthodes et outils*. Bruxelles: De Boeck université.
- Geertz, C. 2000. *La interpretación de las culturas*. Traduit de l'anglais par A. L. Bixio. Madrid : Editorial Gedisa.
- Germain, C. 2001a. *Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. Collection dirigée par R. Galisson. Paris : CLE International.
- Germain, C. 2001b. «Le communicatif et le culturel». In *Regards sur la didactique des langues secondes*, sous la dir. de C. Cornaire et P. Raymond. Outremont : Les éditions logiques, p. 295-312.
- Girard, D. 1995. *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas. Coll. Pédagogie des langues.
- Glaser, B et A. Strauss. 1967. *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gohard-Radenkovic, A. 2004. *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. 2^e éd. Berne : P. Lang.
- Groux, D. 2002. «Éducation interculturelle et éducation à l'altérité ». *Pour une éducation à l'altérité : Actes de la Journée d'études sur l'éducation à l'altérité*, sous la direction de D. Groux. Paris: L'Harmattan, p. 165-172.
- Hammers, J. et M. Blanc. 1989. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. 1972. «On communicative competence». In *Sociolinguistics*, sous la dir. de J. B. Pride and Holmes. Harmondsworth: Penguin Books, p. 269-293.

- Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif/ Hatier.
- Kim, Y. 1988. «On theorizing intercultural communication». In *Theories in Intercultural Communication*, sous la dir. de Y.Y. Kim et W. Gudykunst. Newbury Park: Sage Publications, p.11-21
- Kim, S.-H. 1997. «La compétence de communication interculturelle en classe de F.L.E». In *Dialogue et Cultures, Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de français*, n°41. Actes du IXème Congrès Mondial des Professeurs de français. Tokyo, Japon. (25-31 août).
- Janitza, J. 1995. «Lexique et compétences culturelles ». In *Lexique et didactique du français langue étrangère. Actes des 13^{ème} et 14^{ème} Rencontres de l'ADIFLE*. Paris: Association de didactique du français langue étrangère, p. 47-58.
- Jurado, M.-L. 2002. «L'image de l'autre et de la France dans les manuels de français langue étrangère». *Pour une éducation à l'altérité : Actes de la Journée d'études sur l'éducation à l'altérité*. Paris: L'Harmattan, p. 91-102.
- Kanouté, F. 2003. «L'interculturel en classe ». In *Actes du Colloque «Intégration et scolarisation des élèves immigrants. Dessine-moi une école»*. Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec. [Réf. du 19/11/2007]. Disponible sur Internet [<http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/archives/Colloqueconferences/atelierB-9.pdf>]
- Kirk, J. et M. Miller. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Laperrière, A. 1997. « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives ». In *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, éd. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, p. 365-89. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Larose, F. 1994. « Le construit de culture et la recherche en éducation ». In *Cahiers de la recherche en éducation*, vol 1, n°1, p.71-86.
- Lebrun, M. 2006. «L'ouverture des manuels de FLES destinés aux anglophones du Québec à la culture de la majorité ». In *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, sous la dir. de C. Condei, J.-L. Dufays et M. Lebrun. Cortil-Wodon: Éditions modulaires européennes, p. 117-130.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin. 1990. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Agence d'ARC INC.
- L'Écuyer, R. 1987. *L'analyse de contenu : notion et étapes* in *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dire. De J.P. Deslauriers. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- Lorcerie, F. 2002. «Éducation interculturelle: état des lieux». In *L'école et les cultures*, VEI Enjeux, n°129, p. 171.

- Lüsebrink, H-J. 1998. «Les concepts de culture et d'interculturalité. Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle ». In *Bulletin de l'ARIC. Association pour la recherche interculturelle*, n° 30, (avril), p. 1-3.
- Lussier, D. 1997. «Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 106, (avril-juin), p. 31-246.
- Lussier, D. 2000. «Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *Chemins actuels, Revue de l'AMIFRAM*, n° 59, p. 10-19.
- Lussier, D, R. Auger, V. Urbanicová, M. Armengol, M. P. de la Serna et M. C. de Miguel. 2003. «Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants ». In *Médiation culturelle et didactique des langues*, sous la dir. de G. Zarate. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, p. 191-223.
- Lussier, D. 2004. «Une approche de compétence de communication interculturelle. Un nouveau défi en enseignement des langues ». *Québec français*, n° 132 (hiver), p. 60-61.
- Lussier, D. 2005a. «Redéfinir la compétence de communication comme compétence de communication interculturelle ». *La revue de l'AQE : 25 ans de progrès en enseignement du français langue seconde. Que nous réserve l'avenir ?*, vol. 25, n° 2, p. 118-129.
- Lussier, D. 2005b. «Redéfinir la compétence de communication : vers une compétence communicative interculturelle ». *Dialogues et cultures*, n° 50. Le français, le défi de la diversité. Actes du XIe congrès mondial des professeurs de français. Atlanta, (19-23 juillet 2004), p. 141-144.
- Lussier, D. 2006. «Intégrer le développement d'une compétence interculturelle en éducation : un enjeu de la mondialisation ». *La transmission des savoirs, des connaissances et des cultures*. Colloque international de l'année francophone internationale. Communication sur invitation. Alexandrie, Égypte. [Réf. du 18/01/2008]. Disponible sur Internet: [<http://www.ulaval.ca/afi/colloques/colloque2006/actes2006/>]
- Lussier, D., I. Lázár, M. Huber-Kriegler, G. Matei et C. Peck. 2007. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Coll. Les langues pour la cohésion sociale.
- Mace, G. et Pétry, F. Titre. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mackey, A. et S. Gass. 2005. *Second language research. Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey et Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- Maréchal, D. 2004. «Quand des élèves flamands et francophones se rencontrent. Les stéréotypes communautaires en Belgique à l'épreuve de la pédagogie interculturelle». *Enjeux. Revue de formation continuée et de didactique du français*, n°59. p. 169-184.
- Mellouki, M. 2004. *La rencontre : Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Sainte-Foy : Presse de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 1998. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Moldoveanu, M., et D. Mujawamariya. 2003. «Des compétences interculturelles acquises par de futurs enseignants de français langue seconde ». *Actes du IX^{ème} Congrès International de l'ARIC. Contacts de cultures et cultures de contacts : De l'éthique à l'esthétique*. Amiens, France, Du 29 juin au 4 juillet. [Réf. du 12/02/2008]. Disponible sur internet: [<http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeCongres/auteurs/Moldoveanu%20et%20Mujawamariya.html>]
- Montoya Ramirez, M. I. 2005. *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Grenade, Espagne: Universidad de Granada.
- Mujawamariya, D. 2004. «La scolarisation des enfants d'origine immigrante au Canada : des politiques à la pratique ». *L'éducation en débats : analyse comparée*, vol. 2. Revue Académique Électronique Unité (PEG-EC) FPSE – Université de Genève. [Réf. du 7/02/2007]. Disponible sur Internet: [www.hep-bejune.ch/fr/revueelectronique.asp]
- Mukamurera, J., F. Lacourse et M. Lambert. 2006. «La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle. Quel rôle, quelle compétence et quelle contribution pour les formateurs de stagiaires?». In *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, sous la dir. de D. Mujawamariya, p.15-48.
- Nikou, T. 2002. *L'interculturel: une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*. Thèse de Doctorat de Sciences du langage, sous la dir. d'H. Boyer. Montpellier. Université Paul Valéry, 549 p.
- Ouellet, F. 1991. *L'éducation interculturelle : Essais sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. 2000a. «Quelle formation interculturelle en éducation ?». *Raisons éducatives*, n° 3, (1-2), p.243-260.

- Ouellet, F. et al. 2000b. *Formation interculturelle au Québec (1986-1996). Évaluation des sessions et des programmes*. Université de Sherbrooke. [Réf. du 20/03/2008]. Disponible sur Internet : [http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/bilancritique.pdf]
- Paillé, P. 1994. «L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, no 23, p.147-81.
- Pham Thi, A. N. 2002. «Perspectives interculturelles dans la formation des enseignants du FLE et pour une meilleure stratégie d'apprentissage des élèves-étudiants ». In *Actes du Séminaire régional de recherche en didactique du FLE*, du 2 au 5 décembre 2002 à Phnom Penh, Cambodge, p. 175-180. [Réf. du 23/07/2007]. Disponible sur Internet: [refef-asie.org/document/Actes%20Laos%20Cambodge/32.%20PHAM%20THI%20ANH%20NGA.pdf]
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: P.Mardaga.
- Quecedo-Lecanda, R. et C. Castaño-Garrido. 2002. «Introducción a la metodología de la investigación cualitativa». *Revista de Psicodidáctica*. Universidad del País Vasco. [Réf. du 30/12/2004]. Disponible sur Internet: [http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n14/frn14a1.htm]
- Rakotomena, M. H. 2005. «Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle ». *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, n° 2, p. 668-691. I.A.E. de Montpellier II. [Réf. du 26/04/2008]. Disponible sur Internet: [http://www.uqtr.ca/revuetravail/Articles/2005RAKOTOMENAMialyHenrietteVol3Num2pp668-691.pdf]
- Rico Martin, A.M. 2005. «De la competencia intercultural de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodologia y revisión de métodos». *Porta Linguarum*, n°3, p. 79-94.
- Sayad, A. 1997. «La culture en question » in *L'immigration en France, le choc des cultures*, Actes du colloque *Problèmes de culture posés en France par le phénomène des migrations récentes* (mai 1984), Dossiers du Centre Thomas More, Recherches et documents, n° 51, p.9-26.
- Sercu, L. 2001a. «Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural». In *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, sous la dir. de M. Byram et M. Fleming. Madrid: Cambridge University Press, p.254-286. Traduit de l'anglais par J. R. Parrondo et M. Dolan.
- Sercu, L. 2001b. «La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand ». In *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, sous la dir. de Geneviève Zarate. CNDP de Basse-Normandie, p. 169-180.

- Sercu, L. 2002a. "Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development". *Language, Culture and Curriculum*, vol. 15, n° 1, p. 61-74.
- Sercu, L. 2002b. "Evaluating Teaching and Learning Strategies at the Eden Project". *Evaluation & Research in Education*, vol. 16, n° 3, p. 123-165.
- Sercu, L. et P. Ryan. 2003. "Foreign Language Teachers and Their Role as Mediators of Language-and-Culture: A Study in Mexico". *Estudios de Lingüística Aplicada* no 37, p. 36-55.
- Sercu, L., P. Castro, et M. Méndez García. 2004a. «Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education ». *Intercultural Education*, vol. 15, n° 1 (mars), p. 91-104.
- Sercu, L., M. Méndez García et P. Castro. 2004b. "Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators". *Porta Linguarum*, n° 1, p. 85-102.
- Sercu, L.. 2004c. «Intercultural communicative competence in foreign language education. Integrating theory and practice» in *New Insights Into Foreign Language Learning and Teaching*, sous la dir. de K. Esch et O. St. John, p. 115-130. Frankfurt: Peter Lang.
- Sercu, L., E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. Mendez-Garcia et P. Ryan. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters. 219 p.
- St-Cyr Tribble, D. et L. Saintonge. 2000. *Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements*. Recherches qualitatives, n° 20, p. 113-125. [Réf. du 10/10/2007]. Disponible sur Internet [<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume20.html>]
- Tost Planet, M. 2002, «Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique de langues ». *Les langues modernes*, no 3, p. 42-54.
- Toussaint, P. et G. Fortier. 2002. *Les compétences interculturelles en éducation: quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants?* Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant. Montréal : UQAM.
- Tribalat, M. 2007. «Hétérogénéité ethnoculturelle et cohésion sociale ». *Revue Futuribles*, n° 332, p.71-84.
- Van Ek, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. 1: Scope. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Van Hoof, A., H. Korzilus et B. Planken. 2003. «La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural?». In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, sous la dir. de M. Pérez

- Gutiérrez et J. Coloma Maestre. Actes du XIII Congrès International de l'ASELE. Murcia, du 2 au 5 octobre 2002, p. 52-77.
- Verbunt, G. 1994. *Les obstacles culturels aux apprentissages*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique
- Vogel, K., et S. Corneraie. 1996. «Du rôle de l'autonomie et de l'Interculturalité dans l'étude des langues étrangères ». *Revue internationale de linguistique appliquée : Enseignement des langues*, vol 34, no 1, p. 37-48.
- Wessling, G. 1999. «Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. Algunos ejemplos para el aula». In *Cuadernos de tiempo libre. Didáctica del español como LE*, sous la dir. de L. Miquel. Madrid: Colección Expolingua, p. 267-281.
- Willems, G. 2002. *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Zakhartchouk, J-M. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. 1994. *La Dimension européenne dans la formation des professeurs de langues: nouvelles directions*. Paris : Didier Érudition.
- Zarate, G., D. Lussier. A. Gohard-Radenkovich et H. Penz. 2003a. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe.